# EDUCACIÓN Y SOCIEDAD EN LA ARGENTINA (1880-1955)

Juan Carlos Tedesco



**JUAN CARLOS TEDESCO** (1944-2017) fue maestro normal, licenciado en Educación (UBA). Prolífico autor, tiene en su haber más de veinticinco libros, desde *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)* de 1970 hasta la compilación *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*, del año 2015. Profesor universitario en La Plata, La Pampa y Comahue antes del golpe de Estado de 1976. Director de la *Revista de Ciencias de la Educación* entre 1970 y 1975. Fue director del área Educación de Flacso-Buenos Aires y de la Cresalc, la Orealc y la Oficina Internacional y el IIPE-Buenos Aires en el marco de su carrera en la Unesco. En los 2000 fue secretario y luego ministro de Educación de la Nación. Concluyó su carrera en la UNSAM.

# Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955)

# Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955)

**JUAN CARLOS TEDESCO**



Tedesco, Juan Carlos
Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955) / Juan Carlos Tedesco; compilado por Darío Pulfer - 1a ed ampliada - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universitaria, 2020.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-3805-54-7

1. Sociología de la Educación. 2. Historia de la Educación. 3. Política Educacional.
I. Pulfer, Darío, comp. II. Título.
CDD 370.1



UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA
Rosina Balboa, María Teresa D'Meza Pérez y Julián Mónaco
*Transcripción del texto, edición y corrección*

Diana Cricelli
*Diseño de interior y cubierta*

Estudio ZkySky
*Maqueta de colección*

COLECCIÓN IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA
Serie Materiales para el estudio de la realidad educativa argentina
Darío Pulfer
*Director*

Imagen de tapa: Collage de facsimilares de las ediciones anteriores de la obra.

JUAN CARLOS TEDESCO
*Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*
Ediciones anteriores: Ediciones Solar, 1986; Siglo XXI de Argentina Editores, 2003, 2008 y 2009

*La educación argentina 1930-1955*
Edición anterior: Centro Editor de América Latina, S.A., 1980


Paraguay nº 1255 - (C1057AAS)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
www.unipe.edu.ar



ISBN 978-987-3805-54-7

# Presentación de la colección
# Ideas en la educación argentina

La tarea de reeditar textos sobre educación argentina actualmente de difícil acceso, agotados o sin reediciones recientes, debe ser encarada como una tarea colectiva y plural. Queremos reinstalar estos textos en los análisis y debates para actualizar viejas preguntas, generar nuevos interrogantes y someter a la mirada crítica del presente el sentido de las ideas del pasado.

Cada libro reúne una obra o una selección de escritos del autor en cuestión, precedida por la presentación de un especialista contemporáneo acerca de la vida de ese autor y del contexto en el que produce su trabajo. Esta presentación delimita también algunas claves de las preocupaciones del autor, problematiza cuestiones puntuales de cada texto y ofrece una bibliografía actualizada del autor analizado.

La colección busca continuar la huella de los prolíficos trabajos de análisis, interpretación y reposición de tradiciones y autores que han venido produciéndose en los últimos años dentro de la pedagogía, para que las nuevas generaciones de docentes se inscriban en la rica genealogía simbólica argentina.

El interés de UNIPE: Editorial Universitaria es contribuir a la circulación del conocimiento y la difusión de las diversas tradiciones pedagógicas de nuestro país, favorecer la formación de una conciencia histórica abierta y dinámica que contribuya a pensar de otro modo los problemas y temas que se presentan como nudos críticos de nuestro sistema educativo cuando tenemos serios y renovados desafíos.

Darío Pulfer
Director de la colección

# Presentación de la serie
# Materiales para el estudio de la realidad educativa argentina

El conjunto de obras que integran esta serie, dentro de la colección Ideas en la educación argentina, tiene como característica común el lugar que estas ocupan entre los materiales producidos para contribuir al conocimiento del sistema educativo nacional.

Unas innovaron en las problemáticas y categorizaciones propuestas. Otras contribuyeron con matrices interpretativas que tuvieron largas repercusiones en el estudio de la educación de nuestro país. Algunas de ellas pasaron a ser consideradas «clásicas» o citas obligadas en los programas de estudio de la historia de la educación o en los espacios de aproximación crítica a la realidad educacional.

Se trata de libros publicados con posterioridad al año 1970, por hacer un corte discutible y arbitrario, componiendo el repertorio de ideas con las que aún hoy seguimos debatiendo en torno a tradiciones, formatos y prácticas pedagógicas.

Es una guía plural de textos imprescindibles para la formación de los profesores. En ellos se encuentran las claves de la historia, la enunciación de las problemáticas irresueltas y la identificación de las tendencias que configuran nuestra educación.

Resulta necesaria su publicación porque los sellos editoriales que les dieron origen dejaron de existir o dejaron de reeditar estos materiales que siguen utilizándose en las aulas de los estudios superiores.

De manera adicional, constituyen un reconocimiento a especialistas de nuestro campo educacional que aportaron su mirada crítica y comprometida con la transformación de la educación.

La publicación impresa junto con la disponibilidad en el sitio de UNIPE: Editorial Universitaria buscan facilitar el acceso a materiales fundamentales para los procesos de formación y revitalización del debate educativo.

D.P.

# Índice

# Prólogo colectivo

## a la edición de 2020 de *Educación y sociedad en la Argentina*

### PRESENTACIÓN

Este libro se publica, a modo de homenaje, con motivo de cumplirse los cincuenta años de la primera edición de *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)* de Juan Carlos Tedesco. En esta nueva reedición de 2020 se replica una práctica que el propio autor siguió durante décadas: la adición al texto original, que no experimenta alteración alguna, de otros capítulos que estudian la misma problemática pero en períodos sucesivos.

Este homenaje no tiene por fin la rememoración heroica, sino la aproximación crítica y sistemática a una serie de trabajos tal como Tedesco, creemos, habría preferido. No rehúye la polémica: al contrario, la promueve. Consideramos que de esa manera avanza la historia de la educación y toda ciencia o disciplina que se precie como tal. Decimos que la promovemos al modo en que lo entendemos: en un espacio abierto de intercambios y debates, en el que se despliegan perspectivas, lecturas y argumentos diferenciados.

Como en otros volúmenes de la serie *Materiales para el estudio de la realidad educativa argentina*, este libro se abre con un conjunto de prólogos que dan cuenta de las miradas plurales sobre el autor y su clásico. Se reúnen escritos realizados por amigas y amigos, colaboradores y colegas de Tedesco, así como también por investigadoras e investigadores dedicados al estudio sistemático de su obra. Un haz amplio de biografías, edades y posiciones políticas que confirman no solo los múltiples recorridos de esta producción intelectual en el espacio regional, sino también la plasticidad de algunas de sus principales hipótesis para pensar la educación en diferentes contextos históricos y sociales.

Este coro de prólogos que transita por Tedesco y su obra deja constancia de su especial marca social en el campo educativo, pero lo hace desde el prisma de las lecturas singulares. Unos textos están escritos más cerca del registro del testimonio; otros discurren en clave analítica, según las variadas direcciones de los estudios de la política, la historia y la sociología de la educación. Otros amagan disputas, sugieren polémicas, insinúan disidencias. Todos tienen algo en común: una relación con el autor, en un contexto determinado, para proveerse de recursos y así poder leer, con teorías y datos, con archivos y estadísticas, los debates y políticas que configuraron la agenda educativa de cada coyuntura.

Por último, los materiales de Tedesco aquí reunidos, publicados en distintas décadas y escenarios políticos, son clásicos. Así lo reconoce el campo educativo. No lo son por una consagrada inmovilidad en los altares de los templos educativos, sino porque sus ideas aún son disputadas para establecer, con y contra nuestro autor, unos puntos de vista sobre la relación entre el Estado, la educación y la sociedad. En realidad, esto es lo que sostiene la vigencia de esta obra: no es el reflejo fiel de sus palabras, tampoco la obliteración entera de su voz, como expresó el semiólogo e historiador Tzvetan Todorov en su libro *La conquista de América. El problema del otro*, sino el espacio de negociación intelectual abierto entre esos dos polos enunciativos.

Esperamos que esta edición de UNIPE: Editorial Universitaria contribuya a facilitar el acceso y la consulta de estos materiales de Juan Carlos Tedesco a todos aquellos interesados y comprometidos con la educación, para abrevar y dialogar con un pensamiento educativo lúcido y crítico que atravesó los últimos cincuenta años de nuestro país y de la región.

Grupo Interuniversitario de Estudios
sobre la obra de Juan Carlos Tedesco

Claudia Aberbuj (UNSAM)
Hernán Mariano Amar (UNTREF)
Sebastián Gómez (UBA-CONICET)
Ana Pereyra (UNIPE)
Darío Pulfer (UNIPE)

## PALABRAS EN FAMILIA

Recuerdo el día en que Juan Carlos llegó a nuestro departamento de Parque Patricios con cuatro o cinco flamantes ejemplares de *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*; Sebastián tenía ya dos años y, con esa cara que ponía a veces, de gato que se comió un ratón, dijo: «Bueno, ya está, ahora solo me falta plantar un árbol...».

No plantó demasiados árboles, sí muchos libros. Hoy, con esta edición de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), que homenajea y conmemora los cincuenta años de aquel primer libro, sabemos que todos los que plantó prendieron y siguen dando frutos.

Con esta reedición, la UNIPE muestra la misma generosidad con que acogió y cuida el archivo personal de Juan Carlos. Mi agradecimiento personal, y el de toda la familia, a las autoridades de la UNIPE, a todos sus colaboradores y, en forma especial, a Darío Pulfer, que promovió e hizo posible el compromiso y la tarea de custodiar y preservar el legado intelectual y la memoria de Juan Carlos.

También nuestro agradecimiento a todos los amigos, colegas y discípulos que acompañaron con sus palabras esta edición de homenaje.

Gracias, a todos gracias en nuestro nombre y en el de Juan Carlos.

Nilda León

A la primera publicación de este libro yo todavía no había nacido y muchos futuros distintos eran todavía posibles. Unos años después tuve la inmensa suerte de nacer en esta familia, con un padre que pudo darme una vida llena de oportunidades y lugares, en la cual yo solo tuve el lujo de elegir el camino. Lo único que no pude elegir fue la camiseta de Racing y una raqueta de tenis en la mano, como cualquier padre queriendo transmitir su religión. Siempre me transmitió serenidad (menos cuando le choqué el auto) y el «paso a paso» que conlleva una visión de largo plazo (aunque lo de Merlo y la Academia duró poco).

Pablo Tedesco

Yo perdí a mi papá joven y, aunque nunca se lo pude decir, Juan Carlos fue un segundo padre para mí. Recuerdo sus visitas y abrazos fuertes que hacían perder la respiración. Cuando entró en el Ministerio, estuvimos muy orgullosos y yo bromeaba preguntándole de cuánto tiempo era ese contrato corto que había conseguido; le parecía muy gracioso.

Sylvie

El abuelo se fue cuando yo tenía cinco años. Sufrí mucho su ausencia. Ahora tengo nueve y, en realidad, la sigo sufriendo. Lo echo mucho de menos. Me gustaría ir a ver un partido a la cancha, como me lo había prometido. Cuando estoy triste, mi mamá me dice que ahora está sentado en una nube, con mi otro abuelo que no pude conocer, nos miran y juegan a las cartas todo el tiempo. Yo no le creo. Creo que juegan también al fútbol y al tenis.

Anahí

Yo me acuerdo poco del abuelo, pero sé que soy el único en todo el universo a quien el abuelo le cambió los pañales (¡y tenemos video de prueba!). No hay edad para aprender algo nuevo en la vida.

Matías

Me resulta difícil escribir sobre mi padre y separarlo de su vida profesional. Su profesión nos atravesó a todos. Anécdotas hay muchas, como la vez que mandó a mi madre a seguir al camión de la mudanza que llevaba sus libros, por miedo a que se perdieran o lo entregaran en otro lado... vaya uno a saber. En lo personal, extraño su presencia tranquilizadora en la cabecera de la mesa en las cenas semanales, extraño esas escapaditas que nos mandábamos algunos mediodías en las que me interrogaba sobre mis proyectos, que siempre apoyaba, aunque a veces no terminara de comprenderlos, su sentido del humor, compartir algún habano, escuchando algo de música.

Hoy agradezco a todos aquellos que han puesto tanto cariño y dedicación en este libro que representa el trabajo de su vida, su orgullo y su legado.

Sebastián Tedesco

Como nos pasa a muchos, descubrimos la inmensidad de nuestros mayores cuando ya no están, quizás, descubrimos esa otra cara, la que cuentan sus amigos, sus compañeros de trabajo, los muchachos del club, algún que otro colega, y se conforma una imagen más cabal. Muchos tuvimos la suerte de empezar a conocer esa otra parte mucho antes de su partida. Su generosidad a la hora de hablar de educación, su mirada crítica, su dedicación al laburo son parte de la herencia que hemos recibido. Nos llena de felicidad que su obra, su trabajo de tantos años perdure no solo en la memoria de aquellos que lo conocimos y lo quisimos.

Silvana

## CINCUENTA AÑOS DE EDICIONES DE *EDUCACIÓN Y SOCIEDAD EN LA ARGENTINA* DE JUAN CARLOS TEDESCO (1970-2020)

Darío Pulfer

En este último tiempo hemos avanzado en el conocimiento de las condiciones de producción del libro *Educación y sociedad en la Argentina* de Juan Carlos Tedesco, que ha pasado a ser una suerte de «clásico» sobre la historia de la educación nacional.

Existen testimonios y han quedado restos materiales de una serie de elementos que nos facilitan la reconstrucción. El entorno familiar con el apoyo afectivo y la ayuda inestimable de la profesora Nilda León como correctora. Las fuentes facilitadas por el desarme de la Biblioteca del viejo Centro de Estudiantes de Medicina en el seno de la Universidad de Buenos Aires (UBA). El portentoso fichaje, al estilo tradicional, de esos materiales y la construcción meticulosa de las series estadísticas a partir de la información fragmentaria y precaria inserta en los informes. Las redacciones sucesivas del texto.[1]

Por el relato de su hermano mayor, Luis, y del propio Juan Carlos, nos podemos ubicar en las coordenadas político-ideológicas de las corrientes de izquierda y las variadas estaciones por las que Tedesco fue pasando hasta terminar su militancia orgánica en Política Obrera con su resistencia a la proletarización. Tenemos indicios de cuáles eran las lecturas militantes de ese momento y en qué claves se realizaban; el gusto por los textos de Trotsky, que le resultaban

1. Archivo Juan Carlos Tedesco en la UNIPE.

divertidos; o las polémicas de Milcíades Peña, que movilizaban imágenes y confrontaciones con otras corrientes locales del mismo signo.

Sabemos más sobre el clima de la facultad en la que se mezclaban figuras del relieve de Germani de la carrera de Sociología; Klimovsky y Pucciarelli provenientes de Filosofía; Pérez Amuchástegui y el uruguayo Luis Arocena en el Instituto Ravignani junto a Halperin Donghi y José Luis Romero en el Instituto de Historia Social; Gregorio Weinberg y Gilda Romero Brest en Ciencias de la Educación. Todos ellos confluían de modo diverso en las materias introductorias a la carrera, de carácter obligatorio, que iniciaban a los estudiantes en lógicas y modos de construcción del conocimiento a la vez novedosos e interdisciplinarios.

Conocemos también que la universidad de la «modernización» guardaba algunos nichos «tradicionales». Además de la presencia de Delfina Varela Domínguez de Ghioldi en cátedras como Historia del Pensamiento y la Cultura Argentina en la carrera de Filosofía o del mismo Américo Ghioldi como profesor de Política Educacional en Ciencias de la Educación, también en el ámbito de la sociología seguía teniendo presencia el «ensayista» y promotor de *ASCUA* Carlos Alberto Erro. En ese marco, la materia Historia de la Educación Argentina era dictada por el profesor Manuel Solari, quien «año tras año, con los mismos contenidos, la misma bibliografía y la misma forma didáctica, no lograba provocar cuestionamientos ni debates».[2] Ese «programa con siete unidades cronológicas y el mismo esquema de análisis en cada unidad desarrollados en el libro de igual nombre que la asignatura» fue el que le tocó rendir a Juan Carlos Tedesco. La nota consignada en su libreta de estudiante es la que marca el límite de la aprobación.

Ese elemento de rechazo; cierta identificación con los planteos de una historia social y cultural más amplia como la que presentaba José Luis Romero y quien había reemplazado a Domínguez de Ghioldi y a Solari tras su jubilación, el avezado autodidacta Gregorio Weinberg; el impulso de las corrientes críticas y renovadoras y el deseo de sistematización llevarían a Tedesco a configurar lo que sería su *opera prima* hacia 1967.[3]

Tres años después llevó el material a Gregorio Weinberg, quien impulsaba la inclusión y salida de libros «heterodoxos» por Pannedille (empresa editorial cercana a empresarios nacionales desprendidos de lo que había sido la Confederación General Económica, con los que estaba relacionado Norberto Rodríguez Bustamante, amigo de Gregorio). El joven Tedesco venía a compartir el sello con historiadores consagrados como Busaniche y Torre Revello así como con el emergente, audaz y prolífico Carretero, y con un importante número de tratadistas del Derecho, ámbito al que la editorial parecía orientada en cuanto a mercado.

El editor realiza el prólogo de la obra al estilo de los estudios que hacía estampar en las cuidadas ediciones de las colecciones de Hachette de la década

2. Véase *infra* en este prólogo colectivo, GARGIULO, Roberto, «Mis vivencias y comentarios sobre *Educación y sociedad en la Argentina*».

3. TEDESCO, Juan Carlos, «Advertencia a la segunda edición», en ÍD., *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Buenos Aires, CEAL, 1982, p. 9.

de 1950. Se trata de unas notas a la vez medulosas y elogiosas del texto que ponía en circulación en la Argentina post Cordobazo. En su condición de editor de cierta escala, Weinberg consideraba, para esa época, que las ediciones no podían tener tiradas menores a los tres mil ejemplares.

Ese volumen de impresión, junto con las drásticas condiciones por las que atravesó el país, explican que la segunda edición del libro recién se diera a luz en julio de 1982. Entre una y otra fecha, Tedesco había desarrollado el proyecto de la *Revista de Ciencias de la Educación* (1970-1975), publicado un suelto con una síntesis de su visión del pasado educativo argentino en Rosario (1973), colaborado con artículos sobre educación en la revista *Los Libros* y tras el golpe militar se había integrado, a instancias de Weinberg, en el programa de estudios de desarrollo y educación en América Latina que animaba Germán W. Rama bajo la protección de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

El libro que venimos siguiendo sale poco tiempo después de la derrota de Malvinas en el marco de la *Biblioteca argentina fundamental. Serie complementaria: Sociedad y cultura* del Centro Editor de América Latina (CEAL), empresa editorial animada por el ya mítico Boris Spivacow. En ese sello Tedesco había participado con la escritura de los fascículos 24 y 57 dedicados al análisis de los períodos educacionales de 1880-1930 y 1930-1955 respectivamente de la *Primera Historia Integral* de la Argentina.

Esa edición de 1982 repetía de manera exacta la primera edición. En una breve advertencia el autor señalaba las condiciones en que fue escrita, subrayaba que «los planteos centrales pueden ser mantenidos tal como fueron formulados originalmente» y que «corregir el estilo y/o ampliar argumentaciones y referencias supondría reescribirlo por completo». Como descargo señalaba otras contribuciones propias en lo que hacía a la historia de la educación, subrayando que debía ser ubicado como «el primer eslabón de un estudio y no como el último» y «en ese sentido debería ser leído y juzgado».[4]

Cabe consignar que en la serie *Sociedad y cultura* del CEAL, que salía en ese momento de transición política hacia la democracia, Tedesco comparte ubicación con quienes habían sido profesores en la UBA y de algún modo lo habían introducido en la historia social: José Luis Romero y Tulio Halperin Donghi. La ubicación en esa serie puede haber hecho pensar a las nuevas generaciones que se incorporaban a la vida universitaria que nuestro autor pertenecía a otros estratos generacionales, aunque no había cumplido aún los cuarenta años.

En 1985, cuando Tedesco se encontraba en Venezuela a cargo del Centro Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (Cresalc) y en la Argentina se vivía la transición democrática, vuelve a esta historia de la edición del libro el profesor Gregorio Weinberg. En el emprendimiento de *Dimensión argentina*, encarado ahora en la editorial Solar, propone a Tedesco la reedición del libro original con una serie de agregados que expanden la cobertura temporal hasta la víspera del peronismo. Se trata de la suma de tres textos: el primero analiza la

4. Ibíd.

etapa de gobiernos radicales y conservadores de comienzos de siglo;[5] el segundo se refiere al período 1930-1945[6] y el tercero vuelve sobre el primer período con el debate entre pensamiento pedagógico positivista y antipositivista.[7] Tras señalar las marcas de época de esos textos (debates acerca de las hipótesis de la teoría del capital humano y el uso de categorías propias de la visión gramsciana del materialismo histórico), reiteraba que «los aspectos centrales de las hipótesis aquí presentadas pueden ser sostenidos sin modificaciones».[8]

Como al pasar, anotaba un punto crítico de la agenda de producción de conocimientos en el ámbito: «La carencia de investigaciones históricas sigue siendo una de las mayores deficiencias de la investigación educativa en nuestro país».[9]

Entre esa edición y la siguiente aparecen los densos volúmenes de la *Historia de la educación en la Argentina* promovidos por Adriana Puiggrós.[10]

Eso obliga a Tedesco, en la advertencia a la edición de mayo de 2003, en la editorial Siglo XXI de Argentina Editores, a señalar que desde «el punto de vista académico, es preciso destacar que en las dos últimas décadas se han producido aportes significativos que complementan y discuten algunas de las hipótesis de este libro y enriquecen nuestro conocimiento de la historia de la educación argentina». Entre ellos rescata los estudios de Sandra Carli sobre la evolución de la concepción de la niñez (incluidos en el trabajo orientado por Puiggrós) y los de Inés Dussel sobre los debates curriculares plasmados en su tesis de maestría en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso). El otro elemento que introduce en consideración refiere a la dimensión política, señalando que si bien es preciso cambiar, «hemos aprendido que el cambio no se contradice con el fortalecimiento de las mejores tradiciones». Y sin hesitar afirma: «Nuestra educación tiene tradiciones sobre las cuales es necesario apoyarse para innovar».[11]

En el país se iniciaba un ciclo político en el que Juan Carlos Tedesco tendría un papel significativo, tanto en su rol de diseñador de un dispositivo de construcción democrática de una nueva ley de educación nacional como en su función ministerial. Sus últimos aportes, en esa misma dirección, quedarían en lo que podemos considerar su testamento político-educativo: el plan decenal elaborado por la Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina (UPEA) y configurado como libro en *La educación argentina hoy*[12] que fuera presentado en el año 2015.

5. TEDESCO, J.C., «Oligarquía, clase media y educación en Argentina (1900-1930)», en *Aportes*, París, nº 21, julio de 1971.

6. ÍD., «La crisis de la hegemonía oligárquica y el sistema educativo argentino, 1930-1945», en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, n° 4, II semestre de 1979.

7. ÍD., «Directivismo y espontaneísmo en los orígenes del sistema educativo argentino», en *Punto de Vista*, Buenos Aires, n° 19, diciembre de 1983.

8. ÍD., «Advertencia a la tercera edición», en ÍD., *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Solar, 1986. [N. de E.: véase *infra*, p. 127.]

9. Ibíd.

10. PUIGGRÓS, Adriana, *Historia de la educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna, 1990-1997, 8 t.

11. TEDESCO, J.C., *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Siglo XXI de Argentina Editores, 2003. [N. de E.: véase *infra*, p. 128.]

12. TEDESCO, J.C. (comp.), *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*, Buenos Aires, Siglo XXI-Fundación OSDE, 2015.

La presente edición de *Educación y sociedad en la Argentina* incorpora en Anexo a lo ya existente en las últimas dos ediciones el escrito titulado «La educación argentina (1930-1955)», publicado por CEAL. De esta manera se expande, una vez más, abarcando el peronismo clásico. Tedesco había autorizado esta inclusión y, como en otras ocasiones, señalaba que había que dejar el texto en los mismos términos, no ya por la validez de las afirmaciones sino porque con el paso del tiempo se había constituido, en cierta manera, en un documento abierto a la lectura y comprensión de las nuevas generaciones de investigadores y lectores.

## JUAN CARLOS TEDESCO, UN MAESTRO

Nélida Busso, Marta Cohen, Noemí Fiorito, Susana Fortunato,
Mabel Landgrebe, Hugo Ratier, Hilda Santos,
Nora Speier Fernández y Amanda Toubes

En estas líneas deseamos presentar una breve semblanza de Juan Carlos Tedesco en los inicios de su carrera. Es el recuerdo actual de quienes trabajamos con él en el Programa de Educación y Escolarización de Jóvenes y Adultos de Isla Maciel, llevado adelante por el Departamento de Extensión Universitaria (DEU) de la UBA desde 1956 hasta el golpe militar de 1966.

El DEU fue creado durante la gestión del rector interventor profesor José Luis Romero (Resolución 05.01.1956), al retomar la universidad los principios de la Reforma universitaria de 1918. Fue dirigido por el profesor Guillermo Savloff (1956-1957) y la doctora Noemí Fiorito (1958-1966). Se planteó que la extensión universitaria debía superar la concepción previa de «salir a dar cursos y clases»; era necesario «abrir la universidad a los problemas y necesidades de la sociedad y el país» e «incorporarlos en sus cátedras para investigarlos y formar estudiantes y graduados capacitados para encontrar formas de solucionarlos».

Desde 1956 el DEU estaba desarrollando una serie de actividades educativas y de organización comunitaria para el desarrollo social, en su Planta Piloto localizada en el barrio obrero de Isla Maciel, Partido de Avellaneda, frente a La Boca, cruzando el Riachuelo, con una población de diez mil habitantes (la mitad con viviendas de tipo conventillo y la otra mitad en una villa miseria).

La Planta Piloto fue un proyecto de educación popular que cumplía funciones de investigación y formación. Abarcaba actividades relacionadas con una amplia gama de necesidades del barrio: educación y tiempo libre, salud, vivienda, cooperativismo, asociacionismo y trabajo social comunitario. Constituyó un semillero de formación para jóvenes universitarios a los que brindó la oportunidad de capacitarse en diversas áreas.

Conocimos a Juan Carlos a principios de 1962 cuando se acercó a Extensión. En ese momento estaba estrenando una nueva etapa de vida: había alcanzado la edad de votar, inauguraba su título de maestro normal nacional y comenzaba a cursar la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Estaba interesado en formarse en el área de Educación y Tiempo Libre. Tuvo a su cargo un grupo de jóvenes que necesitaban completar el Ciclo Primario

que habían abandonado a los ocho o nueve años. Para obtener el certificado de estudios primarios, los alumnos debían rendir un examen en la escuela oficial y sobre los programas de esta. También cumplió funciones de apoyo y seguimiento en un programa de *conexión de exalumnos primarios con un colegio industrial*.

El alumnado era muy variado en edades, conocimientos y ritmos de aprendizaje. El equipo diseñó el «cuadernillo individual» como material didáctico integrador que permitía a cada alumno partir de experiencias concretas de su vida (geográficas, históricas, de la naturaleza, etc.) para vincularlas con contenidos seleccionados de los programas oficiales. A su vez, la ejercitación en matemática y lengua contenía temas de historia, geografía y naturaleza para fijar mejor los conocimientos aprendidos. Los sucesivos cuadernillos terminaban constituyendo un pequeño libro para cada alumno.

Las tareas realizadas por los alumnos no eran corregidas *por el maestro* sino que eran revisadas *junto con el alumno*, de manera que las correcciones se convertían en instancia de aprendizaje a partir del reconocimiento de aciertos y errores con la guía del maestro.

La modalidad de enseñanza incluía visitas del maestro a las casas de los alumnos y charlas con ellos y con sus padres, en especial en los casos de ausentismo. Además de las clases diarias en horarios vespertinos, participaba también los sábados por la tarde en las actividades sociales, culturales y deportivas programadas y un domingo por mes en actividades como celebraciones, bailes, picnics, cine, además de concurrir a los campamentos de verano.

Juan Carlos se desempeñó con un profundo compromiso a lo largo de los cinco años de trabajo en Isla Maciel. Se vinculaba con los alumnos en forma igualitaria y horizontal, manteniendo al mismo tiempo la función y autoridad correspondientes a su rol. No solo jugaba bien al fútbol con sus alumnos, sino que en la enseñanza de aritmética y geometría utilizaba como instrumento didáctico las jugadas de este deporte. Poseía mucha inventiva y era muy creativo en la enseñanza. Su vocación de educador se manifestaba constantemente en sus charlas con los muchachos. Tenía la actitud de quien se considera, en cuanto maestro, un *laburante* igual que ellos. Evidenciaba una gran madurez, aplomo, inteligencia y naturalidad, sin alardes.

Desde esta experiencia colectiva, la trayectoria en educación de Juan Carlos ha sido un ejemplo de la fuerza generadora de formación pedagógica originada en el DEU, una trayectoria que se caracterizó por su compromiso con los alumnos, su creatividad en la búsqueda de recursos didácticos y su responsabilidad como pedagogo.

## ¡EN MI RECUERDO, SIEMPRE!

Telma Barreiro

He tenido el honor de ser convocada para acompañar con unas líneas desde el prólogo la reedición de la obra de Juan Carlos Tedesco *Educación y Sociedad en la Argentina*, para celebrar los cincuenta años de su edición inicial. En rigor,

resulta difícil enunciar en torno a esta obra conceptos que no hayan sido ya formulados a través de la gran cantidad de comentarios realizados por múltiples colegas a lo largo de estos años, tanto por la aparición de sucesivas ediciones cuanto por reflexiones y análisis llevados a cabo en revistas especializadas.

Sabido es que este libro fue pionero en el tema de la evolución de las ideas pedagógicas en nuestro país y en América Latina, y que se convirtió en un verdadero hito en el desarrollo de los estudios históricos del sistema educativo argentino. Un pivote en torno del cual se polemizó ampliamente fue su tesis central de que el sistema educativo argentino habría sido diseñado en sus orígenes no desde un encuadre básicamente económico sino esencialmente político. Y, en general, las repercusiones alcanzadas por esta obra han sido realmente notables, constituyéndose como bibliografía obligatoria para estudiantes de Ciencias de la Educación en distintos profesorados y universidades.

Como supongo que los otros coprologuistas harán alusión especial al contenido de la obra, quisiera en estas líneas abordar otros aspectos de la producción y trayectoria de Juan Carlos Tedesco. Tuve la ocasión de conocerlo y vincularme con él personalmente a través de otros espacios académicos y otros ámbitos muy interesantes de su accionar. En el año 1965 asistía Juan Carlos a cursos de Lógica y Filosofía de la Ciencia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, que estaban a cargo de Gregorio Klimovsky. Yo colaboraba por ese entonces como ayudante en esas cátedras, y allí tuve ocasión de conocerlo como alumno. Vale la pena mencionar esto por el gran interés que suscitó en él el estudio de estas disciplinas. Ellas influyeron notablemente en su acercamiento al planteo de rigurosidad metodológica y en su interés por acercar los estudios pedagógicos a los abordajes y patrones científicos.

A partir de allí, se entretejió entre nosotros una amistad que se vio consolidada cuando comenzó a dirigir y editar la *Revista de Ciencias de la Educación* (1970-1975), donde tuve ocasión de colaborar. Esta labor de Juan Carlos Tedesco merece, sin lugar a duda, un capítulo aparte.

En mi opinión, la *Revista de Ciencias de la Educación* jugó un rol fundamental en el desarrollo y avance de los estudios pedagógicos en los años de su edición y continuó vigente por décadas. Se extendió desde abril de 1970 hasta el año 1975, y se publicaron catorce números. A través de sus páginas se planteó una gran diversidad de cuestiones que atravesaban el nutrido espectro de temas que circulaban por esos tiempos, contribuyendo a su difusión y debate.

En sus páginas muchos profesores, maestros, investigadores y estudiosos vinculados al accionar educativo pudieron exponer y debatir sus opiniones. La tónica general que se imprimió a la revista desde su equipo editor era, precisamente, la de incorporar diversas miradas y alentar un debate respetuoso y fundamentado.

Se recorrió un amplio espectro temático asociado, entre otros, con las cuestiones vinculadas al surgimiento, vigencia y distintas expresiones en nuestro país, y otros países de América Latina, de la llamada Nueva Educación o Escuela Nueva, que recogía los lineamientos iniciales sentados en su momento en Estados Unidos por John Dewey y en el continente europeo por varios educadores como Montessori, Decroly, Ferrière, Kerschensteiner, Freinet y otros.

Entre otros aportes en esta dirección, podemos mencionar un artículo publicado en el segundo número de la revista, en julio de 1970, firmado por quien

fuera en su momento rector de la UBA y especialista en Ética y Filosofía de la Educación, Risieri Frondizi, donde analizaba con aguda mirada las ideas fundamentales que mostraba la nueva orientación de la pedagogía de su tiempo, sus logros, y también sus desviaciones o errores. Entre otras cosas se detiene a examinar con sutil escalpelo el concepto de «actividad», tan central en este nuevo enfoque. Aún hoy, después de cincuenta años de transitar por esos andariveles, vale la pena asomarse a este análisis.

Entre otros temas que se debatieron centralmente y desde sutiles plumas, encontramos las polémicas argumentaciones promovidas por las propuestas de desescolarización que en esos tiempos circulaban, encabezadas enfáticamente por Iván Illich y que se asociaron en aquel entonces con las posturas radicalizadas de la primera etapa de Paulo Freire, y con los planteos hipercríticos de Althusser por su concepto de la educación como una de las formas de AIE (Aparatos Ideológicos del Estado).

Podemos considerar una joya bibliográfica, entre otras, a un artículo publicado en el número 10 de la revista, en octubre de 1973, donde se recoge una entrevista realizada por educadores chilenos a Paulo Freire, en la cual se le cuestionaba, entre otras cosas, el carácter poco comprometido de su pensamiento con una crítica político-histórica.

Recorrieron sus páginas las críticas a la Didáctica («Antididáctica o Nueva Didáctica»), con una apasionada defensa de la nueva didáctica; una clara y pionera crítica a los fenómenos de discriminación a los pueblos originarios en algunos ámbitos educativos, intentando denunciar y visibilizar el colonialismo ancestral que afectó tradicionalmente la cultura de nuestro continente; el debate filosófico-epistemológico entre cientificismo versus humanismo, desarrollado en una amplia paleta de posturas; las formas ocultas de la alienación en la cotidianeidad áulica; y decenas de temas más que eran convocantes en aquella década. Y, en alguna medida, aún lo siguen siendo.

Otro material de referencia histórica muy interesante lo encontramos en el número 12, donde se registran las Jornadas de agosto y septiembre de 1973 llevadas a cabo en lo que era, en ese entonces, el Instituto Nacional Superior del Profesorado, de Capital Federal: las llamadas Mesas de Reconstrucción Nacional. En esas Jornadas los profesores, los estudiantes y el personal del Instituto intercambiaron ideas y planearon problemas y soluciones en un «diálogo fecundo por su franqueza y libertad». En ellas se debatieron múltiples aspectos de la organización de los Institutos y fueron una experiencia notable por tratarse de un intento de democratización y participación plena, en ese significativo momento de la vida política de nuestro país. Estas publicaciones tuvieron el enorme mérito de ser un producto cuasi artesanal, con un sustento económico modesto; Tedesco y un equipo de colaboradores llevaban a cabo la tarea no solo de organizar las ediciones, revisar y seleccionar el material a publicar y convocar a los autores, sino también de asistir a su impresión y distribución, llegando incluso en muchas ocasiones a recorrer los kioscos para promover su difusión y su venta. Es bien sabido que, luego de esta primera etapa de labor artesanal, esforzada, en una búsqueda personal a partir de la cual iba abriendo caminos, con el paso de los años Juan Carlos tuvo ocasión de proseguir su valiosa obra intelectual y recoger un amplio reconocimiento por su talento, por su coherencia inclaudicable con

sus ideales y por la rigurosidad sostenida de su trabajo, llegando a participar y acceder a distintos cargos relevantes vinculados a la educación, tanto nacionales como internacionales. Y, entre otros, ser convocado a ocupar la cartera nacional de Educación en nuestro país.

Pero fue mi propósito en estas líneas evocar brevemente aquellos primeros años de su fecunda y brillante trayectoria, que tuve la fortuna de compartir con él: ese ser humano excepcional que fue Juan Carlos Tedesco.

## MIS VIVENCIAS Y COMENTARIOS SOBRE *EDUCACIÓN Y SOCIEDAD EN LA ARGENTINA*

Roberto Gargiulo

Ingresé a la Facultad de Filosofía y Letras en 1961 en la carrera de Ciencias de la Educación y cursé algunas de las materias iniciales con Juan Carlos Tedesco. La facultad estimulaba el desarrollo del pensamiento en las cátedras del profesor Gino Germani en Sociología, Eugenio Pucciarelli en Filosofía, Pérez Amuchástegui en Historia, Gilda Romero Brest en Ciencias de la Educación y José Luis Romero como decano. Las materias obligatorias de Introducción a la Psicología, a la Filosofía, a la Sociología, a las Ciencias de la Educación nos internaban en un mundo de conocimiento desconocido y, al mismo tiempo, ejercitaban el pensar críticamente.

Por otra parte, la materia Historia de la Educación Argentina, dictada por el profesor Manuel Solari, año tras año, con los mismos contenidos, la misma bibliografía y la misma forma didáctica, no lograba provocar cuestionamientos ni debates. Era un programa con siete unidades cronológicas y el mismo esquema de análisis en cada unidad desarrollado en el libro de igual nombre que la asignatura. El libro cubrió una necesidad en quinto año del magisterio en la década de 1940 y fue ampliado posteriormente cuando entró a la facultad. Tuvo un gran número de ediciones hasta la década de 1980, pero en la de 1960, afianzadas las nuevas carreras de Psicología, Sociología y Ciencias de la Educación, esta cátedra no lograba despertar el interés de los estudiantes, por la falta de explicaciones sociales y la abundancia de datos sobre instituciones y descripciones de hechos educativos.

Tedesco, como todos, cursó esta materia, pero con la actitud de un científico que necesita comprender la esencia de las ideas vigentes para poder confrontarla y eventualmente superarla y con el aporte de la Sociología, la Historia y el enlazado vincular con la política, logró construir su obra *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900).*

Tuve la oportunidad de escuchar su relato sobre la aparición del libro. Se lo llevó a Gregorio Weinberg para pedirle su opinión autorizada y se quedó sorprendido por el entusiasmo que mostró el profesor, quien le recomendó que había que aprovechar esta investigación y editarla. Recuerdo sus sencillas palabras y su modo particular de decir las cosas. En ese momento tuve la impresión de que Tedesco había producido una obra importante. Hoy, después de cinco décadas, pienso: Tedesco no robaba cámara, construía en el amanecer de su producción.

Sin embargo, rescato el libro y la cátedra de Historia de la Educación Argentina dictada por el profesor Solari porque impulsó a Tedesco a problematizar el tema y generó su investigación. Empezó allí a calar hondo la necesidad de producir una historia de la educación argentina superadora; y lo asombroso fue que la inspiración y el comienzo de su desarrollo se produjeron en los juveniles años de estudiante universitario.

## UN HORIZONTE MÁS AMPLIO PARA LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Adriana Puiggrós

Durante la década 1956-1966, la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA fue habitada por dos corrientes de pensamiento: el liberalismo conservador y el liberalismo democrático, con obvia exclusión del nacionalismo popular. En ese panorama, se destacaba la presencia del profesor Gregorio Weinberg en las cátedras de Historia General de la Educación e Historia de la Educación Argentina, no solamente por su adscripción a la segunda de aquellas opciones, sino por la apertura de su pensamiento. Esa cualidad permitió que germinaran ideas distintas en el marco de su cátedra y nos alentó, como alumnos, a la discusión de temas que habían estado excluidos de la historiografía educativa tanto como de las discusiones pedagógicas. Participábamos de las clases con entusiasmo juvenil y el profesor posibilitaba sostener el disenso. Por otra parte, presentaba las materias desde un modelo innovador de las perspectivas que él nombraba como «decimonónicas de una historia fáctica y político-militar» y propiciaba la superación en las cátedras universitarias del relato enumerativo y mecanicista. Aún conservo fichas con información ordenada por variables (social, económica, política, cultural, pedagógica) desde las cuales Weinberg proponía acercarse a la comprensión de la sociedad.

Juan Carlos Tedesco fue el discípulo más destacado de Weinberg, dando continuidad a enfoques propuestos por el maestro, abriendo nuevos problemas. Así es que los textos que dieron origen al presente libro tienen como preocupación desentrañar las vinculaciones entre aquellas variables y evaluar su peso relativo en la construcción del sistema educativo nacional. En la Introducción, el autor presenta el objeto en las primeras líneas: le interesa «la ubicación y las relaciones de la educación con el resto de la estructura social». Si bien sigue sosteniendo que estudiará «la correlación de la educación con el resto de las estructuras parciales de la sociedad» (véase *infra*, pp. 131 y 132), también se refiere a la articulación orgánica entre las partes del sistema educativo y menciona las ideas de Antonio Gramsci con relación al carácter social de la escuela.

Entre los aportes de Tedesco en *Educación y sociedad en la Argentina*, se destaca el análisis de la historia de la educación argentina desde un ángulo que amplía el horizonte. El lector queda obligado a analizar el comportamiento de las distintas clases sociales, personalidades políticas y actores económicos. Los sujetos se mueven en un escenario complejo, cargado de contradicciones. Ya no es posible

sostenerlos en la rígida clasificación de la historiografía educacional tradicional, pierden valor las «vidas ejemplares» y los personajes comienzan a desahogarse.

Así es que, si bien en el primer capítulo el autor expone la polémica entre Sarmiento y Alberdi acerca del papel de la educación, a lo largo del texto el análisis de las posturas de ambos convoca a una lectura más detallada de sus obras para entender el tipo de angustia que los aquejaba. Luego, en la polémica que Tedesco entabla con Torcuato Di Tella, pone en evidencia la complejidad de contradicciones que existen en el seno de la clase dominante. Discute que Alberdi haya considerado a la economía y al progreso social los factores determinantes de la educación, como producto de su pensamiento conservador, representando a la clase alta, en tanto la postura de Sarmiento haya interpretado a la clase media empobrecida. Las diferencias entre los mencionados próceres serían de índole personal, de interpretación del papel de la Confederación y del liberalismo porteño en la historia reciente y, en definitiva, de conflictos en el interior de un mismo sector social. Rechaza que se trate de diferencias entre la clase media empobrecida y la clase acomodada, como sostiene Di Tella.

La anterior afirmación de Tedesco es importante como soporte de una polémica a la cual se refiere en los capítulos siguientes y que constituye uno de sus aportes más interesantes. Se trata de la orientación que debía darse al sistema educativo, a la luz de distintos matices en el proyecto de país que discutieron los dirigentes liberal conservadores. La debilidad de las inclinaciones hacia la promoción industrial se vio reflejada en el fracaso de todos los proyectos de orientación de la enseñanza hacia el trabajo, afectando no solo la formación de la mano de obra sino los fines de la educación. El modelo agroexportador no requería de más trabajadores especialmente formados que aquellos que traía la inmigración. Pero necesitaba adaptarlos socialmente.

He aquí, por lo tanto, la hipótesis principal del autor: la educación no cumplió una función económica sino una función política. En particular, la difusión de la enseñanza se destinó a garantizar la estabilidad política y, en el caso de la escuela secundaria y superior, también a la formación del personal político necesario para el Estado oligárquico, con los elementos modernizantes del liberalismo porteño. La mencionada tesis es completada con la observación referida a la postura de la clase media cuyas expectativas no se dirigían a la capacitación para el trabajo sino al ascenso social por la vía de la educación media y universitaria. Las escuelas técnicas y las escuelas de artes y oficios constituyeron circuitos de escolarización menos calificados y demandados que el bachillerato. Atravesar con éxito este último abría las puertas de los cargos políticos y los gabinetes profesionales en el imaginario de la clase media, en tanto la educación técnica o en oficios confinaba a una categoría social menor.

Uno de los méritos del presente libro es que encara una excelente investigación de la historia de la educación del período desde una hipótesis explícita que enfrenta el cuadro tradicional y abre numerosos interrogantes. Al respecto, el último trabajo incluido en el mismo volumen aborda dos enfoques de la educación, el positivista y el krausista, dejando abierta la posibilidad de profundizar en aspectos que la historia oficial no permitió descubrir.

*Educación y sociedad en la Argentina* es un libro que influyó en varias generaciones de educadores, colaborando en el enriquecimiento de la polémica

y en la motivación para nuevos enfoques. Desde su primera edición hasta la actualidad se han multiplicado los investigadores, las publicaciones, las tesis sobre historia de la educación argentina. Esta reedición contribuirá sin duda a su enriquecimiento, estimulando el interés por desentrañar los secretos de nuestra historia.

## MÁS DE CINCO DÉCADAS TRABAJANDO PARA LA EDUCACIÓN ARGENTINA, DE AMÉRICA LATINA Y DEL MUNDO

Norberto Fernández Lamarra

### 1. Más de cinco décadas de trayectoria académica

Es muy difícil sintetizar y describir en las pocas páginas de este nuevo prólogo a su primer libro –ahora reeditado como homenaje a su memoria– la trayectoria académica, profesional, internacional y política de Juan Carlos Tedesco, quizás el especialista argentino en educación más importante y uno de los más relevantes en América Latina y en el mundo.

Es muy complejo –por su amplitud– describir su invalorable producción académica y su trayectoria nacional e internacional. Han sido más de cincuenta años de producción intelectual valiosa y variada, más de veinticinco libros –algunos en varias versiones e idiomas– entre propios, con colaboradores y compilados por él; más de doscientos cincuenta artículos en libros, en revistas muy prestigiosas, en prólogos a libros de otros autores y en otras diversas modalidades de difusión académica. Además de esto es de destacar su desempeño como profesor e investigador universitario, en cargos muy importantes de dirección en la Unesco y –casi al final– su función como ministro de Educación.

Todo esto siempre destacándose como un verdadero exponente de la educación argentina y latinoamericana a nivel mundial.

### 2. Los inicios de Tedesco en la educación argentina

Juan Carlos Tedesco ingresa en la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA a inicios de la década de 1960, luego de egresar como maestro normal nacional de la Escuela Normal de La Matanza. Concluida la licenciatura en Ciencias de la Educación muestra su destacado interés académico por los trabajos históricos y sociopolíticos sobre la educación. Como primer trabajo de su extensa y rica carrera académica publicó en 1970 su primer libro *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, que ahora estamos presentando nuevamente. La importancia académica de este libro la señaló el reconocido historiador de la educación profesor Gregorio Weinberg, que lo prologó con expresiones realmente muy destacadas. Ya Weinberg percibió claramente en ese primer trabajo de Tedesco la extraordinaria capacidad académica de este joven recién graduado. Señala en ese prólogo, que ahora podemos volver

a leer, cómo el libro de Tedesco supera los desarrollos y las interpretaciones de las versiones clásicas de la historia de la educación argentina.

## 3. Profesor en la Universidad Nacional de La Plata

Justamente en esos años del inicio de la dictadura de Onganía –responsable político de la «noche de los bastones largos»–, tuvo lugar en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) un hecho poco conocido: los profesores de la universidad –en la que no se había producido el vaciamiento que se registró en la UBA como respuesta a la «noche de los bastones largos»– nos enfrentamos fuertemente a través de una dura huelga con el entonces presidente de la universidad, un fascista designado por la dictadura, el arquitecto Rodríguez Saumell. El gobierno de la dictadura de Onganía –ya debilitado internamente– no tuvo más alternativa que aceptar la propuesta del conjunto de los profesores: que en todos los cargos de conducción se designase a los docentes que fuesen propuestos por su respectivo claustro. Así, se designa presidente de la universidad a un científico, el doctor Gatti, y como decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación a un destacado filósofo platense, el doctor Rodolfo Agoglia, quien unos años más tarde, en mayo de 1973, el presidente Cámpora lo designará presidente de la universidad. El claustro del Departamento de Ciencias de la Educación me propone –estando yo ausente de la reunión– como director del Departamento. Frente a mi primera actitud de no aceptación, mis colegas insisten en la propuesta y se comprometen a que trabajemos todos juntos conformando un importante equipo académico. En ese período elaboramos conjuntamente un nuevo e innovador Plan de Estudios para la carrera de Ciencias de la Educación y promovimos fuertemente la investigación en diversas áreas de las Ciencias de la Educación por lo que se crearon tres institutos, cuya dirección asumimos la profesora Berta Braslavsky, la profesora Celia de Córsico y yo. El nuevo Plan de Estudios constituyó un importante avance académico en el campo de las Ciencias de la Educación. En él se incluye por primera vez en el país la asignatura Historia de la Educación Argentina y Americana. Para esa nueva cátedra se pensó en el profesor Weinberg, que no pudo aceptar por sus compromisos de trabajo en la Cepal-Chile y nos propuso en su lugar a un joven académico que acababa de publicar su primer libro prologado por él, el profesor Juan Carlos Tedesco. De esa manera Juan Carlos –muy joven– se inicia como profesor titular en la universidad pública argentina. Luego continuará su desempeño docente y de investigación en las universidades nacionales de La Pampa y del Comahue.

## 4. Su desempeño como especialista de la Unesco en el proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe

El 1º de abril de 1976 –a pocos días del comienzo de la dictadura militar de Jorge Rafael Videla– se inicia en la oficina de la Cepal en Buenos Aires el proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, bajo la dirección del profesor Germán W. Rama, con especialistas de la Unesco y de la Cepal. Por parte de la

Unesco, los expertos designados fuimos Juan Carlos Tedesco y yo, que trabajamos juntos desde 1976 hasta 1981. En esos cinco años el proyecto elaboró y publicó alrededor de cincuenta estudios sobre la educación en América Latina y el Caribe. Fueron, en realidad, una gran variedad de investigaciones, estudios y trabajos tanto nacionales como subregionales y regionales, de una gran riqueza académica, que contaron con el muy valioso aporte de destacados especialistas de la región. Constituyó el mayor esfuerzo regional de la Unesco y la Cepal para conformar una base de estudios académicos sobre la educación, las políticas y el desarrollo social y económico en América Latina y el Caribe. Lamentablemente, las difíciles situaciones de la democracia en ese período en la región limitaron la difusión, el conocimiento pleno de esos estudios y trabajos y los debates nacionales y regionales sobre la educación y sus perspectivas políticas, sociales y económicas.

Juan Carlos Tedesco participó muy activamente, como todos los que integramos el equipo académico internacional del proyecto, en la elaboración de la mayoría de los estudios. Esto le posibilitó un detallado y profundo conocimiento de los principales aspectos políticos, sociales, culturales y económicos de la educación en América Latina.

## 5. Su desarrollo profesional en la Unesco, en la región y en Europa

Al término del proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe –en el año 1982– todavía la dictadura gobernaba el país, por lo que Juan Carlos Tedesco aceptó el ofrecimiento de la Unesco para desempeñarse como experto en investigación en Caracas, Venezuela, en una tarea vinculada con la educación superior. Allí se incorporó al Cresalc, que fue el origen del actual Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc) de la Unesco.

Desde 1986 –y por seis años– Juan Carlos se desempeñó como director de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc), donde promovió la producción de importantes documentos –muchos de ellos en forma conjunta con la Cepal– que hicieron que la Unesco tuviese un rol destacado en la educación de América Latina en los difíciles años de fines de los ochenta e inicios de los noventa. Estos documentos y estudios trajeron, también, muchos debates y réplicas propios de un período y una región fuertemente politizada, con importantes referentes de la educación tanto en lo pedagógico como en lo político y lo social. El debate propio de esos años llevó a la Unesco y a la Oficina Regional –dirigida por Tedesco– a desempeñar un rol activo e innovador en materia de políticas educativas.

En el año 1992 Juan Carlos Tedesco fue designado director de la Oficina Internacional de la Educación de la Unesco –con sede en Ginebra–, que es el ámbito natural de las reuniones periódicas de los ministros de Educación y de otros funcionarios y técnicos de todo el mundo. Esto le posibilitó ampliar sus perspectivas –hasta ese momento con una orientación fuertemente latinoamericana– con una visión mundial de la educación.

En el año 1998, por convenio entre el Ministerio de Educación de nuestro país y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), se creó en Buenos Aires la sede para América Latina y el Caribe de ese instituto, con

Tedesco como director. Desde esa institución se inició y desarrolló una intensa actividad destinada a la formación de funcionarios y especialistas de todos los países de América Latina en cuanto a política, planeamiento y gestión de la educación en todos sus niveles, que aún continúa.

En el año 2005 Tedesco se jubiló en la Unesco y dejó la dirección del IIPE.

## 6. Su desempeño en funciones políticas y académicas en la Argentina

En el mismo año 2005 Tedesco asumió como secretario de Educación de la Nación, acompañando al ministro Daniel Filmus e integrando un equipo de conducción a nivel nacional realmente importante. En ese período fue el principal redactor de la Ley de Educación Nacional Nº 26206 sancionada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006. El espíritu y el texto de la ley son plenamente coherentes con el pensamiento de Tedesco. Es de señalar que fue aprobada por una mayoría muy importante de los legisladores.

Cuando Filmus fue electo diputado nacional, en el año 2007, Tedesco asumió como ministro de Educación de la Nación, ocupándose primordialmente de la implementación de la ley a nivel nacional y federal. En 2009 renunció al Ministerio y la entonces presidenta de la Nación, Cristina Fernández de Kirchner, lo designó en un cargo creado especialmente para él, director de la Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina, dependiente de la presidencia de la nación, en el que se desempeñó hasta 2010. En ese momento retomó la actividad académica en la Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM) como profesor e investigador, y entre diciembre de 2013 y diciembre de 2016 dirigió –en representación de esa universidad– el Programa Interinstitucional de Doctorado de Educación (PIDE) que es llevado adelante por las universidades nacionales de Tres de Febrero, Lanús y San Martín. Allí volvimos a reencontrarnos académicamente, porque yo fui el fundador y primer director del PIDE en representación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF).

Juan Carlos Tedesco falleció el 8 de mayo de 2017. Justo ese día yo estaba viajando a Ciudad de México para participar de un congreso académico internacional. Me correspondió rendirle homenaje a su memoria en el congreso, lo que fue realmente muy triste. En esos días en la Ciudad de México pude comprobar que muchas universidades mexicanas –quizás las más relevantes– publicaron destacados avisos en los diarios más importantes en memoria de Juan Carlos Tedesco, un académico argentino y latinoamericano con proyección mundial.

## JUAN CARLOS TEDESCO (1944-2017) *IN MEMORIAM*

Emilio Tenti Fanfani

No hay dudas de que Juan Carlos Tedesco fue un *primus inter pares*, esto es, el intelectual más destacado e influyente en el campo de las políticas educativas de

América Latina y sus libros y artículos son vastamente conocidos y apreciados en el campo académico intelectual de las Ciencias de la Educación. Sus altas posiciones en diversas instituciones internacionales del sistema de las Naciones Unidas, en especial de la Unesco, le permitieron no solo conocer las diversas realidades de la educación escolar en América Latina sino también influir en distintos momentos de las políticas educativas de muchos países de la región.

Sin embargo, en la primera etapa de su trayectoria profesional, Tedesco publica este libro donde presenta los resultados de una investigación sobre el origen del sistema escolar argentino. Este, sin duda, es su producto académico más significativo, el cual se ha convertido en un texto de lectura ineludible para entender la racionalidad de la educación escolar en el momento constitutivo del Estado moderno argentino.

Escribió en edad temprana un clásico como *Educación y sociedad* que está hecho en clave de historia social del sistema escolar argentino, con especial énfasis en su etapa fundacional (1880-1900). Se trata de un hito en el campo historiográfico de la educación escolar, que todavía tiene cosas para decirnos, pese a estar cumpliendo cincuenta años de su primera edición. Habrá que esperar décadas para ver la producción de un conjunto de estudios históricos temáticos que obedecen a un programa de investigación dirigido por Adriana Puiggrós, donde participaron destacados especialistas en la materia.

No deja de llamar la atención que el libro de Tedesco fue realizado por alguien que acababa de culminar su licenciatura en Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. En otras palabras, Juan Carlos no tenía título de historiador, ni de sociólogo, pero su trabajo tiene una calidad excepcional incursionando en esos ámbitos, lo cual habla de sus cualidades intelectuales. Pese a ello, es probable que él y los de su generación se hayan beneficiado al cursar sus estudios en una facultad de Filosofía y Letras que albergaba también la licenciatura en Sociología, además de la de Historia.

En su reconstrucción histórica de la lógica de la expansión del sistema escolar, Tedesco recurre a las obras de autores del campo de las ciencias sociales tales como Cortés Conde y Gallo, Silvia Sigal, Sergio Bagú o el brasileño Francisco Weffort. Esta familiaridad con lo mejor de la producción de las ciencias sociales de la época marca la diferencia de la mirada de Juan Carlos Tedesco con respecto a la historiografía tradicional de la educación argentina.

En este sentido es preciso destacar la influencia que tuvo en su formación Gregorio Weinberg, profesor titular de Historia de la Educación y de Historia de la Educación Argentina. En el prólogo del libro de Tedesco, Weinberg presenta una acertada descripción del espacio académico de las historias de la educación estructurado, por así decirlo, entre dos polos. Por una parte, los enfoques centrados en «la elemental enumeración cronológica, la descripción pueril, el relato ingenuo de biografías de educadores, la nebulosa seudofilosófica». Por la otra, «las interpretaciones mecanicistas y simplistas, cuando no malévolamente sectarias y francamente tendenciosas» (véase *infra*, p. 121), que uno puede imaginar que son propias de cierto marxismo economicista, o bien economicistas no marxistas como las de Cirigliano que Juan Carlos critica explícitamente en su libro.

El trabajo de Tedesco logra un equilibrio entre los determinantes sociales, políticos y económicos que explican el surgimiento y la expansión de la escolaridad

y la especificidad propia del hecho educativo, el cual, dada su autonomía relativa, merece una historia propia con una perspectiva relacional.

Por lo tanto, este libro es el producto de un feliz encuentro entre un estudiante muy actualizado con respecto a la investigación social en la Argentina, dotado de una fuerte vocación por la investigación, y un excelente maestro, como el profesor Weinberg, en el sentido más noble e integral del término.

Otro aspecto que merece ser valorado y destacado es el estilo con el que presenta el resultado de su indagación histórica. Esta es una cualidad que desde siempre estuvo presente en el lenguaje de Juan Carlos Tedesco. La capacidad expresiva para comunicar sus análisis y reflexiones es una marca registrada no solo de sus escritos, sino también de sus «cosas dichas» en clases, conferencias, seminarios, entrevistas periodísticas, etc. En su caso, la capacidad comunicativa no va en desmedro de la profundidad y complejidad de sus reflexiones. Esta cualidad es tanto más digna de ser destacada en un campo donde existe cierta inclinación por el uso de giros lingüísticos rebuscados, la búsqueda forzada de las metáforas o el uso de términos ambiguos y polisémicos, y una intencionalidad más orientada por la forma y el efecto de seducción que por la voluntad de transmitir un mensaje o significado.

El estilo claro y ameno del lenguaje que siempre usó Tedesco no es una cualidad menor, si se tiene en cuenta su visión de las Ciencias de la Educación como «ciencias públicas», es decir al alcance del ciudadano bien informado, que, por definición excede el estrecho «mercado de los especialistas y expertos».

## El compromiso político de Tedesco

El compromiso político es una constante en la trayectoria de Juan Carlos Tedesco. Su vida profesional, durante sus últimos años de vida, estuvo marcada por las altas funciones que desempeñó en organismos internacionales de la Unesco como Cresalc, Orealc, Oficina Internacional de Educación (BIE), IIPE, hasta llegar a ocupar primero el cargo de secretario y luego el de ministro de Educación de la Argentina.

Pese al cumplimiento de estas complejas funciones nunca abandonó su interés por las Ciencias de la Educación y las ciencias humanas en general. Siempre fue un ávido lector, lo cual le permitía mantenerse actualizado en relación con los grandes debates culturales que se desenvolvían en el contexto latinoamericano e internacional. En este sentido era una *rara avis* en el mundo de los funcionarios de esos organismos, más proclives a las rutinas burocráticas que al pensamiento y la reflexión.

Prueba de ello es el documento que presentó y la conferencia que dictó en el marco de la cátedra Alberdi en la UNSAM, que Daniel Filmus y yo tuvimos el honor de comentar. En esa ocasión expone una especie de síntesis de su visión general acerca de las grandes etapas que atraviesa el sistema escolar en la Argentina. La etapa fundacional, caracterizada por una racionalidad claramente política que él ubica en las dos últimas décadas del siglo XIX y las tres primeras del siglo XX. Ese modelo dura hasta mediados del siglo. A partir de ese momento el sistema escolar comienza a verse sometido a otras exigencias y demandas, que

se relacionan primero con las exigencias del desarrollo económico y luego con el marco de la globalización.

La perspectiva economicista se vuelve cada vez más hegemónica en el contexto internacional. La misma considera al sistema escolar como un productor de fuerza de trabajo (recursos humanos, en el lenguaje tecnocrático) y no como constructor de ciudadanía. Sin embargo, en esa conferencia y en otros escritos, Juan Carlos recuerda que «la formación de recursos humanos», «la productividad», «la competitividad», «la eficiencia» o «la eficacia» no son suficientes para producir sentido, es decir, para movilizar voluntades, esfuerzos y recursos.

En esa ocasión Tedesco sostuvo que en el momento actual la educación tiene un «déficit de sentido» que no es exclusivo de ese espacio, sino que afecta a la sociedad en su conjunto. En la conferencia pronunciada en el marco de la cátedra Alberdi, Tedesco afirmó que «este capitalismo tiene, con respecto al tiempo, una particularidad muy notable y es que el pasado está asociado a lo obsoleto, a lo ya superado, no tiene vigencia. El futuro está asociado a incertidumbre, riesgo, catástrofe, amenaza. Todo lo que se lee sobre el futuro es eso. Amenazas ambientales, amenazas económicas, de todo tipo. En el contexto en el cual el pasado es obsoleto y el futuro es incierto, hay una muy fuerte tendencia a concentrar todo en el presente, en el aquí y ahora, todo ya. No hay nada que transmitir y no hay un futuro para el cual preparar, con lo cual a la educación esto la deja en una situación de absoluta crisis de función».

Es en este contexto donde Tedesco vuelve a reivindicar la política como horizonte de sentido para el sistema escolar. Pero ya no se trata de producir ciudadanos y formar a las élites dirigentes como en el período fundacional del Estado argentino moderno, sino de una lucha contra las desigualdades y la realización de la justicia social. En las condiciones actuales, luchar por la justicia es la forma privilegiada que adquiere la política educativa desde una perspectiva democrática y progresista.

Me atrevo a decir que la contribución que pueden hacer las instituciones escolares a la lucha contra la concentración de los recursos económicos, políticos, culturales y científico-tecnológicos pasa por la democratización del acceso a los conocimientos socialmente poderosos. Y esto porque el conocimiento se ha convertido en un capital tan importante como el capital económico para definir el lugar que los individuos y los grupos tienen en la sociedad.

Tedesco redactó un documento cuyo título es *Educación y sociedad en América Latina*. Este trabajo lo presentó en un evento organizado en el marco de la cátedra Alberdi, de la cual fue titular durante el primer cuatrimestre del año 2010.

Pero la apropiación de capital científico-tecnológico no es la única manera que tiene el sistema escolar para facilitar la justicia social. También es preciso que las nuevas generaciones conozcan los mecanismos objetivos (modelo productivo, legislación de la herencia, sistema tributario, etc.) e ideológicos que contribuyen a reproducir las desigualdades. Entre estos últimos, cobra particular importancia la reflexión crítica acerca de los efectos perversos de la ideología de la meritocracia que legitima las posiciones desiguales que ocupan los individuos y los grupos en la estructura social en virtud de dos factores de tipo individualista: los dones personales (inteligencia) y el esfuerzo. La idea de mérito tranquiliza las conciencias de los ricos, que son tales (*self-made man*), sin deberles nada

a nadie y culpabiliza a los pobres y excluidos por su condición social. En síntesis, la función dominante de los sistemas escolares es siempre política, en el sentido más amplio de la expresión.

## DISTANTE CERCANÍA

Alejandro Tiana

Durante este tiempo inesperado de confinamiento he aprovechado, imagino que como muchas otras personas, para poner orden en una biblioteca que con el paso de los años había ido creciendo de manera algo descontrolada. Así han ido reapareciendo papeles, trabajos y obras sobre temas muy diversos, aunque los textos y apuntes sobre cuestiones de historia y política de la educación representan una proporción muy estimable. Y así he reencontrado el libro de Juan Carlos Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, que había quedado algo oculto a la vista, en un estante alto, junto a otros volúmenes relativos a la historia de la educación de diversos países latinoamericanos que llevaba bastante tiempo sin consultar. Recuperé el libro y pasó a ocupar un lugar más acorde, acabando situado junto a otros trabajos suyos que forman parte de mi biblioteca de cabecera. Y tan solo unas semanas después recibí la amistosa invitación de Darío Pulfer para contribuir con estas líneas a la reedición del libro y otros escritos de mi buen amigo Tedesco. ¡Cómo podía negarme a hacerlo!

Antes de seguir adelante, debo mencionar que la edición que ahora tengo ubicada en un lugar relevante no es la primera, la de Ediciones Pannedille de 1970, sino la segunda (así lo indica la advertencia previa del volumen), del CEAL, en su colección *Capítulo* (*Biblioteca argentina fundamental*), fechada en junio de 1982. Y la consideración de la fecha no es trivial, como intentaré explicar.

En efecto, en aquel momento llevaba ya dos años contratado como profesor ayudante en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), de España, y estaba inmerso en el proceso de elaboración de mi tesis doctoral. También en 1982 se reunió en Alcalá de Henares el primer Coloquio Nacional (español) de Historia de la Educación, un foro científico que continúa hoy gozando de buena salud. Y precisamente ese primer coloquio representó un decisivo paso adelante en el trabajo desarrollado por la comunidad de historiadores de la educación española. De hecho, hizo patente el cambio de paradigma que se estaba produciendo en la historiografía de la educación.

Para quienes comenzábamos entonces nuestra labor investigadora estaba claro que la historia tradicional de la educación debía dejar paso a nuevos enfoques y nuevas formas de investigar. Si la anterior se había centrado en la historia de las ideas pedagógicas, en la vida y la obra de los grandes pedagogos y en la reconstrucción de la historia de las instituciones educativas más relevantes, la nueva debía prestar atención a las interacciones, ciertamente complejas, existentes entre la educación y la sociedad a cuyo desarrollo contribuye. Sociedad, cultura, política y educación se situaban en un entramado de

influencias y conexiones que no podían considerarse de manera separada sin perder perspectiva ni capacidad de interpretación. Historia social de la educación, la llamábamos.

El surgimiento de ese nuevo enfoque había venido precedido de la confluencia de dos procesos que merece la pena mencionar. Por una parte, los historiadores españoles más jóvenes habían emprendido una profunda renovación de la historia social, siguiendo la estela de algunos insignes predecesores, entre los que sobresalía Manuel Tuñón de Lara, exiliado en Francia tras la guerra civil y luego profesor de Historia y Literatura Española en la Universidad de Pau. Allí convocó entre 1970 y 1980 los Coloquios de Historia Contemporánea de España, que reunieron a la que luego sería una de las generaciones más productivas de historiadores españoles, que ahora van llegando a la edad de la jubilación o a la categoría de eméritos. Dicho movimiento, ligado a las corrientes historiográficas internacionales más renovadoras, transformó profundamente los conceptos y las prácticas de la historia social en España, inaugurando una nueva orientación historiográfica que acabaría influyendo paulatinamente en otros ámbitos sectoriales. Por su propia cercanía, la historia de la educación estaba llamada a sufrir dicha influencia. Algunos de los participantes en los coloquios histórico-educativos arriba mencionados habían asistido también a los de Pau y otros veníamos manteniendo relaciones estrechas, tanto personales como de investigación, con diversos componentes de aquel grupo. En consecuencia, nuestro modo de enfocar la historia de la educación se vería profundamente influenciado por aquel movimiento.

Pero es que, además, a escala europea se estaba dejando sentir un proceso paralelo de reconceptualización de la historia de la educación. Autores como Maurits de Vroede ejercían una influencia directa sobre los catalanes Pere Solà o Jordi Monés, el madrileño Julio Ruiz Berrio o el salmantino Agustín Escolano. Todos ellos iban abriendo la historia de la educación a su dimensión social, económica y política e insertando los fenómenos educativos en un contexto más amplio. Así se fue extendiendo la denominación de historia social de la educación como denominación genérica de aquel movimiento, en la que nos reconocíamos muchos de nosotros.

Y aquí es donde entra en juego el libro de Juan Carlos Tedesco. Como puede apreciarse, su publicación se inserta plenamente en esa tendencia, que como vemos también se dejaba sentir en esos mismos años en la República Argentina. En efecto, como afirmaba Gregorio Weinberg en su prólogo a la edición original, la concepción más tradicional de la investigación histórica iba siendo sustituida por «vigorosas y nuevas corrientes, más sólidas por sus concepciones, más científicas por sus métodos y más seductoras por sus horizontes». En el caso de la historia de la educación, el cambio se basaba en la convicción de que «la variable educación no es tan independiente como se cree ni tampoco tan dependiente como para justificar inercias». Y la atención a ese juego dialéctico de variables y planos «permite alcanzar una imagen más enriquecida y fecunda; pero también, y sobre todo, rescatar el hecho educativo» (véase *infra*, pp. 121 y 122). Desde luego, era una argumentación muy similar a la que manejábamos entonces por España.

El libro de Juan Carlos constituye una magnífica demostración de las posibilidades interpretativas que ese enfoque aportaba para la historia de la educación.

Sin necesidad de entrar en el contenido de las páginas, vale la pena destacar sus conclusiones, claras y convincentes, según las cuales la creación del sistema educativo argentino a finales del siglo XIX mantuvo una conexión más estrecha con las necesidades políticas del régimen que con las necesidades de la economía nacional. Esta tesis, recogida posteriormente por otros autores, puso en evidencia que la educación desempeñó en ese momento y lugar concretos una función eminentemente política, más que económica, lo que no siempre coincidía con la visión de otros analistas. Y esa interpretación implicaba, además, novedades importantes respecto del modo tradicional de hacer historia de la educación.

Aparte de estas consideraciones, lo realmente llamativo del libro de Juan Carlos Tedesco es su fecha tan temprana de edición. En 1970 se publicaban muy pocas obras renovadoras de historia de la educación. El propio Weinberg se refiere al libro como una de las «contadísimas excepciones» que entonces existían de esa naturaleza, lo que denota lo temprana que resultaba. Visto desde la perspectiva actual, hay que subrayar que Juan Carlos fue un adelantado en su tiempo, cosa que no estoy seguro de que se reconociese debidamente en su momento. Pero hoy lo vemos con claridad y así hay que destacarlo. Desde mi punto de vista, es uno de sus mayores méritos.

## UN LIBRO FUNDACIONAL DE DEBATES EN LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA ARGENTINA

Silvia Llomovate

Estamos rindiendo homenaje a los cincuenta años de la publicación del libro *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Buenos Aires, Ediciones Pannedille, 1970, escrito por Juan Carlos Tedesco y prologado por Gregorio Weinberg. Esta obra anticipa debates en el campo educativo que serían centrales décadas después y permanecen vigentes en la actualidad, fundamentando sus análisis sobre categorías socioeducativas que le permiten polemizar con autores contemporáneos y asumiendo posiciones de avanzada para el desarrollo de las Ciencias de la Educación en la Argentina de hace medio siglo.

Asimismo, es destacable la recuperación y utilización de un notable cuerpo de datos empíricos –estadísticas educativas oficiales–, metodología poco frecuentada en ese momento. Estas características le permitieron ir más allá de la descripción usual para la época y fundar una metodología de análisis que rescata la entidad distintiva de lo educativo por entre los otros ámbitos institucionales de la sociedad, arribando a un punto donde la mirada pedagógica se valorizaba y podía aspirar a cobrar carácter de praxis.

Entre otras propuestas, refería a un sistema educativo que crecía, se transformaba y se ramificaba en la época estudiada –fines del siglo XIX– en términos de formación de recursos humanos versus formación de actores políticos, enfoque que dio lugar a debates originales para la época. Por un lado, polemizaba con el desarrollismo que adhería a las corrientes economicistas de interpretación del campo educativo vigentes en el hemisferio norte desde hacía más de una década,

con fuerte influencia en América del Sur y especialmente en nuestro país, desde mediados de la década de 1960, a través de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Estas corrientes mantienen su vigencia, vehiculizadas y actualizadas por diversas olas de reforma educativa neoliberales y neoconservadoras de fin del siglo XX.

Por otro lado, en este libro Tedesco anticipa el debate con las posturas de lo que se iba a conocer como el reproductivismo crítico de autores del hemisferio norte en los años sesenta tardíos y los setenta, ya que no considera al sistema educativo y, fundamentalmente, a la política educativa de la época estudiada, un mecanismo de reproducción directo y simple de las estructuras de poder y dominación en una sociedad pretendidamente homogénea, tal como lo proponían los crítico reproductivistas tempranos.

Las polémicas mencionadas fueron desarrolladas y complementadas en otras obras posteriores de su autoría, de entre las cuales elijo solo dos. En primer término por su afinidad temática, al libro *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Ediciones Solar, Buenos Aires, 1986, que incluye al que nos ocupa, con su prólogo original y añade tres artículos publicados en París (1971),[13] Bogotá (1979)[14] y Buenos Aires (1983),[15] precedidos por una «Advertencia a la tercera edición». En ella, Tedesco daba cuenta del debate mencionado en primer término, como uno de sus puntos de partida*:* «Probablemente se advierta en ellos –decía refiriéndose a los textos incluidos– una fuerte influencia de los debates acerca de las hipótesis de la teoría del capital humano [...]» (véase *infra*, p. 127). En efecto, esta discusión aparece, como se dijo, en el libro original, en el énfasis en la investigación de los vínculos entre propuestas y realizaciones de la educación con la economía y la política.

La otra obra es «Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina», incluida en *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, Buenos Aires, Flacso, 1983, obra fundamental en el momento de su publicación a fines de la última dictadura militar. Aquí Tedesco nos dice: «El punto de partida de los enfoques reproductivistas es la pregunta por el consenso, por la hegemonía, por la dominación ideológica [...]. Nuestra pregunta, en cambio, se ubica en contextos sociales donde lo peculiar es la crisis hegemónica, la inestabilidad, la heterogeneidad estructural y cultural, etc.» (p. 19), expresando así algunos de los puntos de diferencia entre los países capitalistas centrales y la Argentina como país de la periferia del capitalismo a la hora de repensar las categorías de las ciencias sociales.

Este debate, aunque explicitado por el autor en 1983, había sido uno de los ejes de la organización de la investigación realizada para el libro motivo de este homenaje. Entonces, Tedesco establecía posición acerca de la sociedad argentina de fin de siglo XIX y de sus múltiples estructuras de poder con intereses sobre lo

13. TEDESCO, J.C., «Oligarquía, clase media y educación en Argentina (1900-1930)», en *Aportes*, París, nº 21, julio de 1971.

14. ÍD., «La crisis de la hegemonía oligárquica y el sistema educativo argentino, 1930-1945», en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, nº 4, II semestre de 1979.

15. ÍD., «Directivismo y espontaneísmo en los orígenes del sistema educativo argentino», en *Punto de Vista*, Buenos Aires, nº 19, diciembre de 1983.

educativo, proponiendo al sistema educativo como un dispositivo político capaz de contribuir al cambio de una sociedad heterogénea, marcadamente heterárquica, y muchas veces contradictoria, en un marco de resistencias y luchas entre los sectores interesados. Vale recordar que los críticos reproductivistas del hemisferio norte iban a arribar a esta postura –las teorías de la oposición y de la resistencia– recién a finales de la década de 1980.

Hasta aquí, algunos de los aportes fundamentales realizados al campo académico de las Ciencias de la Educación por este libro, un clásico publicado durante la dictadura militar que se extendió desde 1966 a 1973 por un Juan Carlos Tedesco de veintiséis años y prologado por Gregorio Weinberg desde Santiago de Chile, firmando como «ex profesor titular de Historia de la Educación y de Historia de la Educación Argentina» de la UBA.

En cuanto a mi experiencia personal con este libro, entré en contacto con él en 1973, al regreso de estudios de posgrado en el extranjero. Con veintiocho años ingresé como profesora asociada ordinaria de Sociología de la Educación en la Universidad Nacional de Río Cuarto –creada para responder al Cordobazo–, donde soñábamos y militábamos, como en otras del país, la posibilidad de llevar a cabo una experiencia que nos permitiera transformarla en una universidad abierta y popular preocupada por su territorio y por la incorporación de jóvenes de sectores marginados de la ciudad y zonas aledañas.

Entre mis tareas estaba la organización y dictado de Historia de la Educación. Convocamos a una reciente egresada de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, una veinteañera Cecilia Braslavsky, con quien armamos y dictamos esta asignatura, donde el libro de Tedesco ocupó un lugar prominente, ya que nos permitía a nosotras y a los estudiantes acceder a los hallazgos de su investigación, analizar su metodología y, como beneficio agregado, adelantar algunas categorías que serían construidas y discutidas en la materia siguiente: Sociología de la Educación. El resto es historia conocida: el accionar de la Triple A frustró nuestros sueños y, posteriormente, el golpe militar de 1976 les dio el golpe de gracia.

Finalizo este recuerdo personal relatando que a principios de 1984 ingreso al Área Educación y Sociedad de Flacso, cuya coordinación había asumido Cecilia Braslavsky. Tedesco se dirigía a otros destinos profesionales. La lectura del ya mencionado «Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina» inspiró la realización de una investigación sobre el trabajo infantil y adolescente que aún hoy es referencia de trabajos acerca del tema.

Es pertinente traer a este prólogo palabras de Juan Carlos, en el libro *La trama común*,[16] cuando en respuesta a una interesante pregunta acerca de este libro, responde: «[...] se trató de cubrir un vacío, con una línea de análisis que era dominante en esa época y podía ser entendido. En algún punto fue una sorpresa que apareciera, porque impactó, no solo en la gente de educación, sino también en gente que se encontraba en otros campos» (p. 283). Así es, nutrió no solo a la Educación, sino también a las ciencias sociales desde una mirada nuestra, americana.

16. ARATA, Nicolás *et al.*, (coords.), *La trama común. Memorias sobre la carrera de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2009.

## CAMBIO DE IDEAS, CAMBIO DE FORMACIÓN

María Clotilde Yapur

En la Argentina, hace cincuenta años, las carreras de licenciatura y/o profesorado en Ciencias de la Educación, también llamadas Pedagogía, atravesaron un proceso de transformación en el cual el libro *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)* de Juan Carlos Tedesco jugó un papel crucial.

Al libro lo sitúo en la Universidad Nacional de Tucumán, creada en 1914, y en particular en la Facultad de Filosofía y Letras, creada en 1939, cuyas ofertas en aquellos años eran las carreras de Pedagogía y Filosofía, Letras, Historia, Inglés y Francés. El origen de la facultad se da en un marco glorioso de personalidades como don Lorenzo Luzuriaga y Manuel García Morente, españoles, y otros filósofos y pedagogos europeos destacados. En 1959, la carrera de Pedagogía se independiza de Filosofía. Yo ingreso a la Facultad de Filosofía y Letras en 1960. En ese plan de estudio, Historia de la Educación abarcaba dos cursos: I (de Grecia hasta la Edad Moderna) y II (Edades Moderna y Contemporánea, en los hechos el desarrollo relevante era el siglo XIX europeo).

Mis primeros dos años de estudio fueron las clásicas Introducciones a Historia, Filosofía, Psicología, Lengua Española y Pedagogía. El espiritualismo y el contexto cultural europeo eran dominantes como objetos de estudio. La historia de la educación argentina no figuraba en nuestro horizonte.

En 1963 rindo el concurso de Auxiliar Estudiantil y el programa es el clásico espiritualismo (el objeto de la educación, los medios, pragmatismo en Didácticas y la Filosofía de la Educación con el problema exclusivo de los fines). *La educación y sus tres problemas* de Mantovani fue el saber guía. En ese año, el profesor adjunto Luis Eduardo Salinas rinde su concurso en el que una miembro del tribunal fue la profesora Gilda Romero Brest (UBA). Ella convoca a Salinas a Buenos Aires, y él retorna transformado. Cambia radicalmente el programa de Pedagogía, cuyo marco pasa a ser el de las ciencias sociales: Sociología, Política, Investigación Educativa. Cambian la pedagogía y mi vida. Debo incluir que esta transformación fue acompañada por Romero Brest, por el profesor de Sociología de la Educación de la UNLP Guillermo Savloff y por el profesor Rodolfo Montoya de la Universidad Nacional de Cuyo (San Luis). Ellos tres dieron un contenido y rumbo a nuestro currículum típico de los años sesenta. La investigación educativa empírica fue una experiencia profunda: con Savloff hicimos el primer trabajo de campo titulado «Educación y caña de azúcar», para luego concluir en unas jornadas de educación rural en Tucumán.

Por último, a fines de 1965, se lleva a cabo en Buenos Aires un curso de cuatro meses intensos de duración: el Curso Latinoamericano convocado por Ilpes-Unesco y la Secretaría Nacional de Educación de la Nación. Ese curso significó descubrir América Latina y las tendencias sociológicas y culturales críticas; allí tuvimos un conjunto de profesores excepcionales, por ejemplo asistimos a dos largas clases con el doctor Fernando Henrique Cardoso, presidente de Brasil en 1995. Una experiencia formidable de ese curso fue no solo los docentes sino los asistentes: profesores de las seis universidades nacionales

argentinas y de otros organismos educativos nacionales y provinciales, así como representantes de los países latinoamericanos. Allí conocí a Justa Ezpeleta, Lucía Garay y María Margarita Andrés, de la Universidad Nacional de Córdoba; a la profesora Montoya, de la Universidad Nacional de San Luis; a los profesores Tomás Vasconi y Solidario Romero, de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Varios perdimos nuestros cargos en 1976 y algunos se radicaron a partir de ese año en España y en países latinoamericanos; algunos retornamos en 1983.

Este era mi marco social y pedagógico cuando conocí a Juan Carlos Tedesco, egresado de la UBA y dedicado a la historia de la educación argentina, un fin de año, aquí, en Tucumán. Estaba casado con una profesora en Letras tucumana. En aquel momento se inició una amistad que continuó por muchos años. Nuestras primeras conversaciones giraban en torno a la educación argentina, en particular el análisis político y la conceptualización teórica de clases sociales desde un punto de vista crítico. En 1970 se publica *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*.

Estimo que la importancia del libro *Educación y sociedad* radicó en tratar el tema de la educación de un modo más profundo y científicamente, como un proceso social analizado desde la perspectiva crítica, marxista, particularmente europea, en contexto argentino. Por ese encuentro de objeto y método, el análisis histórico cobra otras características. En consecuencia, la propuesta de Tedesco es un análisis político y sociológico. Por ejemplo, los ideales de la Ley Nº 1420 –educación primaria obligatoria, gratuita y graduada– no solo constituyen un rasgo moral sino una necesidad política de crear un Estado, un país organizado en tanto productor de materias primas, abierto a la inmigración, progresista, sin atender a su historia compleja, de grupos y sectores no contemplados. Con posterioridad, la obra se fue completando en el tiempo hasta llegar a 1945. En cada avance expresado en los capítulos, Tedesco visitó Tucumán como profesor invitado, de modo que tuvimos la oportunidad de acompañar el análisis histórico con la presencia del propio autor. Fueron experiencias inolvidables que impactaron no solo en los cursos de Historia de la Educación, sino también en los de Política, Sociología de la Educación y Pedagogía.

## TEDESCO, LA OBRA Y SU TIEMPO

Pedro Daniel Weinberg

Esta contribución trata de reconstruir el contexto histórico y el clima intelectual en el que Juan Carlos Tedesco escribió *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Y en especial, esbozar las circunstancias con que el autor acomete una tarea de tamaña envergadura en un marco caracterizado por múltiples dificultades y limitaciones de naturaleza diversa. Todo ello no obsta para que el primer libro de este autor se convirtiera en un clásico de la historiografía de la educación y sea el texto que recibió mayor número de ediciones de su autor. Procuraremos situar a la obra en su tiempo y localizarla en su desarrollo académico y profesional. También buscaremos reflejar las condiciones de producción

académica en las que Tedesco y tantos otros debieron encarar sus labores en ese entonces; se trata de mostrar los senderos que transitaban, no hace demasiado tiempo, los académicos dispuestos a hacer ciencias sociales. Como se verá, un escenario bastante diferente al que asistimos en la actualidad.

## *Educación y sociedad* en su tiempo

Cuando apareció el libro (1970) la investigación educativa, con una concepción moderna donde se la abordase con un enfoque social, económico, político y/o ideológico, estaba dando recién sus primeros pasos en la Argentina. Los niveles de producción no dejaban de ser poco significativos. La carrera de Ciencias de la Educación en la UBA tenía poco más de diez años de inaugurada.

Hasta entonces el fenómeno educativo, por llamarlo de alguna manera, era abordado académicamente a nivel universitario por el Instituto de Didáctica (fundado en 1927, volcado a la «investigación») y el profesorado en Pedagogía (a partir de 1936, enfocado hacia la «docencia»). Ambos espacios estaban radicados en la Facultad de Filosofía y Letras. La instalación de la carrera fue resultado del proceso de renovación y transformación impulsado por el rector de la UBA Risieri Frondizi (en dicha facultad se crean, casi simultáneamente, entre los años 1957 y 1958, las carreras de Ciencias de la Educación, Sociología, Psicología y la de Ciencias Antropológicas).

En aquellos años en que Tedesco acomete la intención de trabajar sobre el libro, recién comenzaban a recibir sus diplomas unas pocas decenas de egresados; iniciaban el periplo de estudios en el exterior un puñado de ellos/ellas; prácticamente no existían espacios formales de investigación especializados en el tema; eran raras las publicaciones de la disciplina (y de las ciencias sociales y humanidades) que pudiesen dar cobijo a la producción en el tema y así atraer a las jóvenes generaciones que iniciaban una carrera académica. En resumidas cuentas, no se había alcanzado el nivel de madurez institucional ni la acumulación de masa crítica; tampoco se había consagrado el clima intelectual del que se goza en la actualidad para el ejercicio de la investigación educativa.

La orientación de la literatura que circulaba sobre educación seguía siendo la instalada en la década de 1940, a partir de la llegada de Lorenzo Luzuriaga: libros sobre didáctica, pedagogía, ideas pedagógicas, la llamada por ese entonces Escuela Nueva; toda una producción concebida desde una mirada filosófica. Estrictamente solo la sociología de la educación comenzaba a adquirir alguna presencia con una orientación moderna. Así, sobresalían Ana María Eichelbaum de Babini en la UBA, con su trabajo *Educación familiar y status socioeconómico* (1965); Tomás Amadeo Vasconi, procedente de la UNL, con tres obras hoy poco citadas pero de referencia obligada por esos años, las dos primeras publicadas en la propia UNL y la tercera en Chile: *La escuela como institución social* (1963), *Educación, estructura social y cambio* (1964) y *Educación y cambio social* (1967); y Guillermo Savloff, de la UNLP, que publicó *Educación de la comunidad* (1969). Por otros andariveles, David L. Wiñar daba a conocer los resultados de sus primeras investigaciones: *Origen socioeconómico y otros factores que inciden en el acceso y elección de carreras de enseñanza media* (trabajo realizado

por el Sector Educación del Consejo Nacional de Desarrollo (Conade), bajo la dirección del propio Wiñar, con la colaboración de Silvia Y. Llomovatte y Herminia Mérega, 1968) y *Poder político y educación: el peronismo y la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional* (1970); y, tal vez, poca cosa más que pueda recordar en estos momentos.

Historia de la educación, política educativa, economía de la educación no se destacaban aún, estaban lejos todavía de acumular un volumen de conocimientos relevante en la disciplina. En el campo de la educación, lo más importante era el proyecto de extensión educativa de la UBA en Isla Maciel, donde nuestro autor tuvo alguna presencia. Debemos admitir, aunque resulte difícil de creer, que ese fue prácticamente el único rincón institucional de la UBA donde Tedesco pudo (o lo dejaron) actuar; hasta el día de su muerte, su *alma mater* nunca lo admitió en sus claustros para impartir clases. Recordemos que no fue docente ni asistente de investigación en la carrera de Ciencias de la Educación, ni en su Instituto. Irrumpe de una vez con una obra relevante una persona de cuya trayectoria poco o nada se sabía, y que había sido producida desde ámbitos impensados para lo que es la investigación en educación en nuestros días.

Insistimos: hay que entender la concepción, desarrollo y publicación de *Educación y sociedad* en ese contexto. Un escenario donde los primeros núcleos de investigación estaban apareciendo en forma incipiente, pero exhibiendo muchas distancias entre sí, además de fragilidades institucionales, y por qué negarlo, sectarismos de todo tipo. Tal vez los núcleos más relevantes donde comenzaban a exhibirse los primeros aportes a la investigación socioeducativa eran el Sector Educación, constituido en el Conade, dependiente de la presidencia de la nación; el otro, el Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación creado en el Instituto Torcuato Di Tella a raíz de los estragos causados por la intervención de la UBA en junio del 66 y la consiguiente renuncia de muchos de sus catedráticos. Convengamos también que por esa época Guillermo Savloff animaba la sección Sociología y Política Educacional del Instituto de Pedagogía en la UNLP con varios auspiciosos estudios de campo y censales conducido con jóvenes colegas y alumnos avanzados; mayores detalles aparecen consignados en su «Informe sobre el estado de las investigaciones en marcha en la Sección de Sociología y Política Educacional» (1965).

## Un artesano en su taller

Cuando se analiza la manufactura del libro, el lector deberá admitir que uno de los rasgos que lo destacan es la forma en que el autor concibió y concretó la obra. Advirtamos desde ya: omitiremos en este pasaje toda alusión o juicio sobre el abordaje, la metodología empleada, sus fuentes, el contenido de sus análisis, sus tesis, etc. Lo que haremos será, simplemente, subrayar algunos de los rasgos que a nuestro juicio sobresalen en la tarea encarada por Tedesco.

El libro fue concebido como una unidad desde el principio; esto es, no fue una recopilación de artículos que originalmente habían sido adelantados en revistas académicas y, *a posteriori*, se les encontró un hilo ordenador que les diese sentido de unidad; tampoco fue una tesis de grado; ni tampoco un escrito para

ser postulado a un premio. La aparición de su artículo «Educación, economía y sociedad en Argentina» en la revista *Aportes* (nº 15, enero de 1970, pp. 28-46) debe ser entendida como un avance del libro que comenzaría a circular por Ediciones Pannedille meses después. Lo hizo un muchachón de veinticinco años, sin afiliación académica institucional alguna. Aparentemente lo comenzó en 1968 al finalizar su carrera de licenciado en Ciencias de la Educación; y desde siempre lo contempló como una obra de largo alcance. La evidencia que el límite de tiempo no se circunscribía al adoptado en el texto original está dada porque, poco menos de un año después, Tedesco avanzó en sus estudios hasta 1930: como veremos más adelante, en un número de la revista *Aportes* de mediados de 1971 incorpora los movimientos de reforma educativa sucedidos en esos tiempos, el papel jugado por los gobiernos de ese entonces, la representatividad de los sectores medios en todo este proceso. Más aún, antes de cerrarse la década publica «La crisis de la hegemonía oligárquica y el sistema educativo argentino, 1930-1945» (*Revista Colombiana de Educación*, nº 4, segundo semestre de 1979).

Trabajó en su obra fuera de cualquier marco de investigación institucional, dicho esto en el sentido de lo que hoy le atribuimos a centros o institutos especializados. Por ese tiempo no era miembro de ningún grupo académico de referencia. Solo sería en 1970 que lograría organizar un primer espacio colectivo de este perfil en torno a la *Revista de Ciencias de la Educación*. No contó con ninguna beca nacional ni internacional para abocarse a su escritura. Finalmente, no solo no contaba con el espaldarazo de la «mandamás» de la educación de ese entonces, sino que, pese a su marginalidad y juventud, Tedesco podía acreditar con orgullo estar incorporado en la lista de las bolillas negras que portaba esa dama y que solía distribuir con una magnanimidad digna de mejor causa.

Insisto: el libro fue concebido como tal, como una obra orgánica. Y aunque en nuestros días pudiese parecer difícil de imaginarlo, el autor no había ensayado otras fórmulas más modestas, de menor alcance, como para ir entrando en carrera. No conocemos, por los testimonios que ha dejado el propio Tedesco, que ningún profesor de su carrera le haya atraído en especial; y, por lo tanto, la idea de la investigación se originó como resultado de sus propias inquietudes y preguntas surgidas a partir de su práctica educativa y de sus lecturas como autodidacta. Por lo que sabemos, tampoco durante el desarrollo del estudio contó con el acompañamiento de referentes que lo orientasen ni de colegas calificados que fuesen leyendo, total o parcialmente, sus primeros borradores. Y sería enaltecer inmerecidamente la figura de Manuel Horacio Solari si dijésemos que *Educación y sociedad* era simplemente una muestra de lo que se podría hacer en materia de historia de la educación desde una perspectiva diferente a la que había impulsado el docente aludido.

Mirado después de cincuenta años parece difícil admitir que un libro que se convertiría en un clásico del campo de la educación hubiese tenido orígenes tan austeros y modestos. Digamos más: ningún otro trabajo de Tedesco volvió a ser objeto de tantos estudios, reconocimientos y número de ediciones como esta obra que fue editada por primera vez en 1970. Estamos hablando de los primeros pasos académicos que diera quien se convertiría con los años en uno de los mayores y más originales pensadores de la educación argentina y americana contemporánea.

Los maestros que orientaron a Juan Carlos Tedesco en sus inicios, y sobre todo los que lo ayudaron a acuñar una nueva forma de escribir la historia de la educación, fueron maestros «lejanos» y «ausentes» de la vida cotidiana del alumno que cursó sus estudios en la carrera de Ciencias de la Educación. Resulta llamativo comprobar que Tedesco no asistió de manera regular, ni fue discípulo, interlocutor, amigo o alumno de quienes resultaron ser sus principales inspiradores para encarar la titánica construcción de *Educación y sociedad*. Nos referimos en especial a Gino Germani, José Luis Romero, Tulio Halperin Donghi, Gregorio Weinberg, entre otros.

Un hecho que podría constituirse en una pista para quienes están interesados en la biografía intelectual de Tedesco, y quieran dar continuidad a la línea iniciada por Sebastián Gómez y Darío Pulfer, es examinar el papel que debe adjudicarse en la formación de nuestro autor a un grupo de noveles sociólogos de esos años; nuestra tesis es que el acercamiento de Tedesco a Miguel Murmis, Juan Carlos Marín y Hugo Calello se produjo, por lo menos de manera inicial, más por la proximidad ideológica y la militancia en el Socialismo de Vanguardia que por intereses académicos.

La factura de *Educación y sociedad* debe ser atribuida, entonces, a un esfuerzo individual descomunal de un profesor de educación secundaria que repartía sus horas laborales en distintos establecimientos de educación secundaria del conurbano bonaerense. Y, además, en la puesta en marcha, dirección y publicación de la *Revista de Ciencias de la Educación*; vinculado con esta actividad registremos su intención por generar un nuevo ámbito de reflexión y análisis de la educación entre quienes integraban el consejo de redacción de esa revista, con todas las limitaciones y perspectivas que ello entrañaba.

La vida de Tedesco transcurría en un contexto nacional nada propicio para estas labores: la «Revolución argentina» de Juan Carlos Onganía y Roberto Viola. El descalabro económico, la crisis política, la insurgencia social expresada –entre otros– por el Cordobazo y los Rosariazos, la irrupción en la vida política argentina de las organizaciones armadas, entre muchos otros episodios signaron los tiempos de vida y académicos en los que redactó su texto.

Tedesco trabajaba en su original mirada de la historia de la educación argentina a la antigua usanza de sus maestros: encaraba sus labores de manera artesanal, confeccionando las convencionales fichas analíticas y bibliográficas, en un tiempo donde no existían las fotocopias ni internet; y mucho menos contaba con la asistencia de ayudantes de investigación. La consulta a bibliotecas no era una tarea sencilla: aún no aparecían acervos especializados de fácil acceso; la consulta de censos, memorias, viejos textos del siglo XIX dispersos por toda la Ciudad de Buenos Aires se convertía en una empresa costosa y tediosa para quien vivía del ejercicio docente y en las afueras de la ciudad.

El uso y exégesis de los censos y anuarios estadísticos nos llevan a evocar a Germani; el trabajo de archivo, análisis e interpretación de documentos históricos (informes, memorias, revistas), la utilización de fuentes primarias y secundarias nos acercan a Romero; la recuperación del pensamiento de los grandes educadores (Belgrano, Sarmiento, Wilde, el hasta entonces olvidado José Benjamín Zubiaur, entre otros) lo aproxima a Weinberg.

Añadamos una observación. En 1970, en ocasión de escribir una reseña en el primer número de la *Revista de Ciencias de la Educación*, Tedesco establece lo

que él entiende debería ser el camino a seguir al momento de encarar un trabajo científico: «la ciencia social exige rigor, coherencia, verificabilidad empírica, en suma, explicación y no opiniones». Y aquí no podemos omitir indicar que en esas palabras se traslucen las enseñanzas que le dejaron los cursos (optativos para él) de Lógica y de Filosofía de la Ciencia impartidos por Gregorio Klimovsky en Filosofía y Letras, y a los que asistió por propia decisión.

La suma de todas esas enseñanzas y perspectivas, por su originalidad, rigor y agudeza nos conducen a definir la figura de Juan Carlos Tedesco. He ahí la clave para entender el significado de su contribución académica y de su *opera prima* en especial, en la renovación de los estudios en el campo de la educación en general, y de la historia de la educación en particular.

Por eso resulta doblemente encomiable la faena de Tedesco como investigador. A las dificultades apuntadas las enfrentó con un empeño digno del mayor elogio: pero, sobre todo, porque supo imponer en sus actividades una garra y una energía admirables en el objetivo que se había definido. Ese ímpetu, y esa garra apuntadas, eran portadas por un investigador que desde sus inicios demostró competencias excepcionales; una disciplina rigurosa en el acceso a los acervos documentales, una conducta infatigable para identificar las fuentes históricas y, sobre todo, una gran imaginación histórica para interpretar de manera innovadora y original la realidad educativa del país.

A pesar de su juventud, Tedesco demostró una rara virtud al exhibir una singular capacidad de síntesis en la redacción de su *Educación y sociedad*; nadie puede dudar que está frente a una obra madura, bien lograda. Independientemente del tiempo transcurrido, no deja uno de asombrarse por la destreza con que encaró su solitaria empresa y por el diseño de un enfoque metodológico no empleado en el país hasta ese entonces: diestro manejo de información censal y estadística, que sumó al ingenioso análisis de la documentación histórica (memorias e informes oficiales), y por el tratamiento sagaz que dio al pensamiento político y a la interpretación de las ideologías pedagógicas del período estudiado. No menos admirable resulta comprobar el coraje intelectual asumido por Tedesco al adoptar la mirada del largo plazo, haciéndolo desde una obra tan temprana, ya que habitualmente se concede esas canonjías al historiador maduro. En otras palabras, no necesitó, como muchos, comenzar a sacar punta al lápiz con artículos breves, sobre temas circunstanciales o recortados en el espacio y el tiempo hasta alcanzar un nivel expositivo caracterizado por un discurso convincente y sólidamente fundamentado.

## Un texto y un prólogo: el origen de una amistad intelectual

Cuando Gregorio Weinberg accede a escribir el prólogo de *Educación y sociedad*, ni él ni Tedesco podían predecir que a partir de aquel momento se entablaría una relación que solo se vería truncada por su muerte en 2006. Weinberg le dio un espaldarazo importante cuando se trató de la publicación de la primera edición de *Educación y sociedad*; por un lado, el prólogo se constituyó en una auspiciosa presentación en sociedad de la obra y del autor por uno de los referentes americanos en la materia; por otro, porque también contribuyó

para que el novel autor encontrara un editor en años difíciles para concretar una iniciativa de esta envergadura, sobre todo por los temas que trataba y las condiciones que vivía el país.

El original llegó a Ediciones Pannedille, pues allí actuaba como un asesor «en las sombras» un viejo amigo de Weinberg, Norberto Rodríguez Bustamante; además, participaban de ese emprendimiento editorial colegas de Tedesco del Instituto Latinoamericano de Relaciones Internacionales (Ilari) con sede en París y desde donde se publicaban dos revistas importantes: *Aportes* (1966-1972) y *Mundo Nuevo* (1966-1971); volveremos más adelante sobre nuestro autor y *Aportes*.

Agreguemos que no hay evidencias de que Tedesco haya asistido a los cursos de Historia de la Educación, o Historia de la Educación Argentina, que Weinberg impartiera en Filosofía y Letras en el período 1964-1966; tampoco, que este haya sido consultado en la etapa de preparación y redacción de la obra. Pero lo que sí sería una «revancha» para Weinberg es que, quince años después, estaría en condiciones de incluir el libro aludido, en una versión corregida y aumentada hasta 1945, en su colección *Dimensión argentina* de Ediciones Solar.

El aprecio de Weinberg por la capacidad analítica, la originalidad de los enfoques, la claridad expositiva y la disciplina de trabajo del autor fueron elementos decisivos en la postulación de su nombre para la cátedra de Historia de la Educación en la Facultad de Humanidades de la UNLP en 1973.

Cuando Germán W. Rama comenzó a reclutar profesionales para su proyecto Cepal-Unesco-PNUD Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, a raíz de conversaciones celebradas con Weinberg, surge el nombre de Tedesco para una de las consultorías iniciales. En los primeros trabajos que efectúa para dicho proyecto retoma un tema que lo acompañará a lo largo de su vida intelectual; me refiero al campo de la educación y el trabajo. Es así que surgen dos estudios de caso nacionales sobre la materia: el primero, *Educación e industrialización en la Argentina;* el segundo, *Industria y educación en El Salvador*. A partir de entonces nuestro autor comienza a ampliar la mirada y el horizonte de sus estudios e intereses, y se perfila como un estudioso de la educación del continente americano. Esta tendencia queda registrada, además de los dos trabajos recién nombrados, en varios de los documentos finales del proyecto, así como en entregas parciales que van apareciendo con su firma entre 1975 y 1980. Al finalizar el «Proyecto Rama», los méritos y reconocimientos acumulados lo promocionan a la dirección del Cresalc en Caracas. (El impulsor, creador y primer director de ese Centro Regional fue Enrique Oteiza; será precisamente Tedesco quien lo reemplace en ese cargo.)

Muchos años después, sería Gregorio Weinberg quien propondría el nombre de Tedesco para integrar la Academia Nacional de Educación; fue quien lo presentó con un laudatorio discurso en la solemnidad correspondiente en ocasión de ocupar el sillón Carlos Vergara en mayo de 1999.

Pero volvamos a la primera edición de *Educación y sociedad*. Un hecho que resulta paradojal es que Weinberg, el prologuista escogido para presentar la obra, prácticamente no es citado sino en un par de pasajes de la misma, una nota sobre Belgrano y alguna cosa más, tal vez. Llama la atención que el autor del libro no mencione la edición del debate parlamentario de la Ley Nº 1420, ni

los numerosos textos que Weinberg ya había escrito sobre Sarmiento, ni aluda a la orientación dada a sus cursos de Historia de la Educación, renovando la perspectiva normalista que Manuel Horacio Solari había instalado durante años. Lo que sin duda alguna impregnó el abordaje de Tedesco fueron los desarrollos del proyecto conjunto encabezados por el Instituto de Sociología a cargo de Gino Germani y el Instituto de Historia Social de José Luis Romero sobre el impacto de la *inmigración masiva* en la sociedad argentina.

## Apuntes finales 1. Una reseña de *Educación y sociedad en la Argentina*

Si bien la obra ha merecido innumerables valoraciones en las últimas décadas, cuando apareció recibió escasa atención; sus merecimientos debieron esperar el paso del tiempo para consagrar ese esfuerzo de un joven *outsider* de la academia por ese entonces. De los pocos testimonios que conocemos merecen citarse, en primer lugar, el prólogo de Gregorio Weinberg que lo acompaña desde la primera edición, y una reseña del sociólogo uruguayo Aldo Solari aparecida en la revista *Aportes*, al año siguiente de su publicación. Reconozcamos que, si fueron pocos los que advirtieron la importancia de la puesta en circulación de una obra que se convertiría en un clásico de la literatura, los dos aludidos sí le dieron su respaldo desde su condición de intelectuales de predicamento en sus países, y en el continente americano.

Aldo Solari, la máxima referencia de la sociología de su país por esas décadas, dice desde el comienzo mismo de su texto: «Tanto el libro como el excelente prólogo de Gregorio Weinberg, señalan la escasa importancia que han tenido en la Argentina los estudios de historia de la educación que, con criterio moderno, la enlacen con las restantes dimensiones del proceso social». Nada más certero y directo para subrayar la importancia de la obra; y, reconozcámoslo, una mirada anticipatoria del lugar que adquiriría esta primera obra del joven autor. El crítico oriental habla de la sagacidad de Tedesco cuando consigna: «La actualidad de muchos de los aspectos del debate y de las soluciones es una de las impresiones más fuertes que queda de la lectura del libro».

Aldo Solari analiza la obra en varias dimensiones. En lo político ideológico el uruguayo advierte esa vieja tensión en la definición del papel de la educación: «la orientación utilitaria, educación para el desarrollo económico como se dice actualmente, y la político social –en el sentido de socialización política más o menos generalizada y vehículo de movilidad para ciertos grupos– se oponen y se mezclan de un modo que no parece demasiado diferente al que vemos en 1971». Y agrega más adelante con una perspectiva sociológica: «Tedesco muestra bien cómo las clases en ascenso utilizan el sistema educacional y de qué manera la tendencia utilitaria pierde la batalla frente a la función política del sistema educativo».

Para entender a cabalidad la importancia de recibir una crítica como la aludida, finalicemos diciendo que descubrir una reseña bibliográfica sobre un texto sobre educación era toda una hazaña por esos tiempos. En la escasa producción de revistas de ciencias sociales, humanidades y educación resulta casi una

sorpresa cruzarse con manifestaciones de interés de este tipo. De las pocas encontradas antes de 1970 debemos consignar las que Alberto Aráoz efectuara en *Desarrollo Económico* (vol. 8, n$^{os}$ 30-31, julio-diciembre de 1967) y Gilda Laura Lamarque de Romero Brest publicara en la *International Review of Education* de la Unesco al respecto de la aparición del estudio de la OCDE *Education, Human Resources, and Development in Argentina* (París, 1967). Un año después aparecería la versión argentina, en dos tomos, que adoptaría una aproximación y una mirada a la temática bastante diferenciada de la original: Consejo Nacional de Desarrollo, Sector Educación, *Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social: situación presente y necesidades futuras* (1968, 2 tomos).

## Apuntes finales 2. ¿Una historia de la educación superada?

Si uno revisa con cuidado la producción historiográfica en el campo de la educación (digamos desde 1980 a la fecha) podrá estar convencido de que el viejo manual de Manuel Horacio Solari se encuentra totalmente superado. Son raras las alusiones o citas que se hacen a él en textos y bibliografías por quienes se ocupan de rastrear el pasado de la educación de nuestro país. Sin embargo, permítasenos señalar que en otros espacios educativos no deja de ser referencia obligada entre alumnos, sobre todo de los cursos de formación de docentes y del profesorado. La edición con la que contamos, de 1991, nos indica que, para esa fecha, la obra llevaba trece ediciones (recordemos que las de Tedesco abarcan a las de Pannedille, dos en Solar, CEAL y Siglo XXI de Argentina Editores, si es que no omito alguna más). Podríamos agregar, para ampliar nuestra sorpresa, que el texto de Solari fue concebido como un manual para estudiantes secundarios; de hecho, la primera edición, de 1949, aparece como *Historia de la educación argentina. Manual para 5º año del curso superior del magisterio.* (La editorial Paidós tuvo a su cargo esta y las sucesivas ediciones, por lo menos hasta 1991, y los volúmenes siempre oscilaron en torno a las 250 páginas.)

El programa impartido por Solari cuando ocupó la cátedra respectiva se apegó bastante a la concepción y conceptualización adoptadas en su *Manual*. Estaba estructurado de manera esquemática: para cada período de la historia política del país desarrollaba, fundamentalmente, dos líneas expositivas: una, referida a lo que él llamaba «acción educadora»; la otra, la relacionaba con el pensamiento pedagógico de la época y con las ideas de algunos de los educadores protagónicos. El libro abarcaba desde la época colonial hasta 1943. Muy sintéticamente, el andamiaje sobre el que se estructura la cátedra y el *Manual* de Solari estaba constituido por un tinte filosófico e ideológico espiritualista (dado el peso adjudicado a las ideas pedagógicas), una mirada administrativo-burocrática de la organización de los sistemas educativos de turno y una adscripción a las tradiciones historiográficas de corte liberal.

Frente a esta mirada tradicional, Tedesco postula un cambio de paradigma para entender la evolución histórica de la educación (políticas, sistemas, organización, actores, ideas, etc.) y termina convocando a dar un salto cualitativo en los análisis sobre la materia. En definitiva, Tedesco trata de entender a la educación

en su devenir histórico en clave de un desarrollo de país, en la medida que analiza el tema apelando a un conjunto de aspectos más abarcador: introduce las variables económicas, sociales, políticas (en el más amplio sentido del término) e ideológicas. En otras palabras: la educación articulada en torno a un modelo de país dado.

A pesar de que la obra sigue apareciendo en los anaqueles de las librerías, no cabe duda de que el enfoque de Solari se ha demostrado anquilosado. El *Manual*, y el programa de estudios, estaban armados a partir de una rigidez estructural y conceptual que dejan poco espacio para agregados o para la introducción de visiones superadoras o miradas alternativas, o para la introducción de otros análisis o resultados de investigación.

A todas estas limitaciones de carácter académico, debemos apuntar un señalamiento que hace a la personalidad del profesor: el subjetivismo y sectarismo a la hora de consultar y citar autores. Así, en la edición de 1991 ya mencionada, Solari solo cita a Tedesco en la bibliografía por el texto publicado por Pannedille; evita así toda alusión a trabajos y desarrollos posteriores como fueron los artículos en *Aportes,* los libros y fascículos del CEAL, y tantos otros. Y, como no podría esperarse otra actitud de este caballero, no se consigna ninguno de los estudios de Gregorio Weinberg: nos referimos a sus múltiples trabajos sobre educación y educadores que van desde sus contribuciones sobre Sarmiento en editorial Lautaro en los años cuarenta hasta las varias ediciones de los *Modelos educativos*, pasando por un sinnúmero de textos sobre Argentina y América.

Sirva esta digresión para mostrar el encomiable estilo de producción intelectual de Tedesco. Las discrepancias o las opciones de política siempre fueron admitidas con altura y con respeto; el revanchismo o la confrontación estuvieron lejos de su manera de ser, actuar y pensar.

## Apuntes finales 3. 1970: el largo año del despegue de Tedesco

Cerraremos estas páginas con la siguiente afirmación: 1970 debe ser considerada una fecha clave en el desarrollo académico y profesional de Tedesco. Y hablamos de un año «largo», pues no nos ajustaremos al año calendario, sino a lo que nosotros consideramos fue en rigor el período creativo de nuestro autor. Para nosotros, ese año se inicia en octubre de 1969 con la fundación de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE) y culmina a inicios de 1971 cuando entrega los originales de su artículo «Oligarquía, clase media y educación en Argentina (1900-1930)» (*Aportes*, nº 21, julio de 1971). Como veremos, fue un año intenso, altamente productivo y particularmente fecundo en el quehacer de un intelectual que, a partir de este momento, y con ese bagaje a cuestas, se proyectaría en una carrera que lo convertiría en uno de los principales protagonistas del pensamiento educativo iberoamericano contemporáneo.

*Hito 1.* El primer mojón de este año fundacional para su carrera se inicia, como acabamos de mencionar, con la creación de la AGCE. Tedesco y un grupo de sus compañeros, todos ellos egresados de la carrera por esos años, acometieron la tarea de generar un espacio propio donde pudiesen guarecerse de la dispersión

en que sobrevivían académicamente. Como hemos señalado más arriba, eran escasos los ámbitos para la reflexión y discusión en torno a los nuevos enfoques y conceptualizaciones de la educación; y los pocos que operaban, como ocurre casi siempre, tenían un carácter cerrado, endogámico y excluyente. La carrera de Ciencias de la Educación seguía proveyendo titulados universitarios, había hecho un enorme esfuerzo por la profesionalización, pero la sociedad seguía sin registrar la disponibilidad de este importante caudal de conocimientos.

Desde su asiento en el Ilari, un organismo dependiente del Congreso por la Libertad de la Cultura, con sede en París, de orientación anarquista y socialdemócrata, y de activa militancia anticomunista, Tedesco asignó parte de su tiempo a crear las condiciones propicias que hiciesen posible debatir, para ese grupo de marginados, el lugar de la educación argentina de esos años tumultuosos. Como bien lo señala Sebastián Gómez, el debate estuvo atravesado por dos procesos: la modernización cultural y la radicalización política. Ello se verificó tanto en las actividades promovidas desde la Asociación, como en su otro gran proyecto: la *Revista de Ciencias de la Educación.*

*Hito 2.* Si nos apegamos a un orden cronológico, la siguiente etapa de este itinerario por el año 1970 se vincula con la publicación del artículo arriba citado «Educación, economía y sociedad en Argentina»; aparecido en la revista *Aportes* en enero de ese año. Como queda dicho, esa contribución no es sino un anticipo del libro que circulará por las librerías meses después.

*Hito 3.* En abril de ese año aparece el primer número de la *Revista de Ciencias de la Educación,* órgano de la Asociación de Graduados; se publicaron catorce números, hasta el año 1975; fue su director Juan Carlos Tedesco. En sus inicios contó con el apoyo financiero de Ilari para los primeros cinco números; a partir de ese momento, y hasta su cierre en 1975, la revista creó un mecanismo que le permitió autofinanciarse. Tedesco vio cristalizado así otro sueño; mirado desde la perspectiva actual, era un sueño descomunal. Téngase en cuenta que para lograr un punto de equilibrio entre los costos de producción y de recuperación, la publicación tenía que imprimir tres mil ejemplares.

Desde este espacio se lograron dos objetivos no menores. Por un lado, se estableció un espacio permanente y regular brindado a la incipiente producción de los jóvenes graduados que iniciaban sus carreras académicas. Por otro, la revista dio lugar a la circulación de los principales pensadores europeos y americanos de ese momento y fue un fiel reflejo del debate educativo de esos años. Tedesco publicó artículos y reseñas, pero, sobre todo, logró dar continuidad al proyecto a pesar de los difíciles tiempos que le tocó transitar y la intolerancia ideológica de algunos de los miembros del consejo de redacción que muchas veces hacían peligrar la iniciativa.

*Hito 4.* Como es de suponer, el punto más alto de este intenso año 1970 se refiere a la aparición del libro *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900),* hecho acaecido en septiembre. Ediciones Pannedille lo incluyeron en un catálogo heterodoxo, donde primaban obras de Derecho, cuestiones impositivas y textos de historia argentina.

*Hito 5*. Esta saga se cierra con la aparición del número 21 de la revista *Aportes* (julio de 1971). En esta entrega aparece su artículo «Oligarquía, clase media y educación en Argentina (1900-1930)» que, como hemos visto, es parte del proyecto mayor que había concebido Tedesco en 1968 y que irá desarrollando con los años con vistas a escribir una nueva historia de la educación argentina. Y en la sección destinada a las críticas bibliográficas de esa entrega de *Aportes* aparece el espaldarazo que Aldo Solari le concede a través de la reseña del libro publicado pocos meses antes.

## RELEER A TEDESCO

Guillermina Tiramonti

Leí por primera vez a Tedesco cuando comencé a cursar la Maestría en Educación en Flacso, a principios de los años ochenta. Yo venía de la Ciencia Política y pasé toda la dictadura trabajando de docente secundaria, con pocas lecturas más allá de las que me exigían las clases, que se limitaban a conocer lo que se me pedía que enseñara y a buscar los modos de introducir otros temas y debates con mis alumnos.

Por entonces, yo solo tenía práctica educativa, ciertas reflexiones sobre ella, pero ninguna lectura sobre la materia que recién inicié cuando me incorporé a la Maestría de Educación de Flacso en 1982. En ese año, Cecilia Braslavsky y Juan Carlos Tedesco abrieron esa oportunidad para quienes, como yo, estábamos ávidos de aprender, de escuchar a los que sabían, de discutir, en definitiva, de gozar del derecho a la libertad intelectual que ya se ejercitaba en ese espacio, a pesar de que aún faltaba un tiempo para la caída de la dictadura.

El libro *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)* (aparecido en 1970), y luego los cuadernillos editados por el CEAL que ampliaban el análisis histórico hasta 1945, se transformaron en una pieza clave para entender el sistema. Como sabemos, Tedesco comenzó a escribir desde muy joven, éramos generacionalmente contemporáneos, y cuando lo leía reconocía las claves de interpretación que provenían de los autores que yo había leído antes de mi exilio interno.

A partir de la apertura democrática, Tedesco fue una bibliografía siempre presente en los programas de los institutos y las universidades tanto en el grado como en el posgrado. Si bien hoy, después de la revisión conceptual del marxismo y de todos los autores que abrevaban en su teoría, podríamos marcar los límites de la visión del autor, este libro aún constituye una fuente de enorme lucidez para identificar aquellos hechos que marcaron el derrotero del sistema.

Hoy, que leo nuevamente sus textos, aunque ya los he leído mil veces, encuentro en ellos la coherencia de la reflexión crítica de la época. Quisiera repasar aquí los puntos neurálgicos de su razonamiento, para terminar reflexionando sobre la importancia de los temas, allí señalados, para entender la problemática argentina.

La primera tesis que se expone en el libro es que el derrotero de la educación en nuestro país estuvo definido por las necesidades políticas de la oligarquía dominante.

No hay, para el autor, ninguna razón económica, en todo el período, que explique la dinámica educativa. Ni el desarrollo de la educación básica que se inicia a finales del siglo XIX, ni las características de la educación media, ni posteriormente el desarrollo de la escuela técnica en el período peronista encuentran un fundamento en los requerimientos del aparato productivo. En todos los casos se trató de iniciativas que obedecían a un propósito político: una estrategia de la lucha entre clases que se desarrollaba en un único escenario que era el político, a través de la conformación de un sistema de gobierno democrático que era el régimen mediante el cual la oligarquía legitimaba el poder sobre las clases subalternas.

Recordemos que son escritos de los años setenta[17] y que, en la perspectiva de la intelectualidad progresista de esos años, la democracia no era un valor sino, por el contrario, un régimen que en nombre del bien común hacía posible la dominación de clase.

Sobre la base de este interés, según Tedesco, es que la educación media privilegió la orientación enciclopedista en los Colegios Nacionales, que eran considerados estudios propedéuticos para las carreras tradicionales de la universidad. Dada esta orientación, «la enseñanza se convirtió en patrimonio de una *élite*, porque el personal político que admite cualquier sistema, y más aún un sistema oligárquico como el de entonces, es necesariamente reducido» (véase *infra*, pp. 164-165).

De aquí en más, el texto da cuenta de las sucesivas propuestas de reforma del sistema (el proyecto de Osvaldo Magnasco en 1899 y el proyecto de Saavedra Lamas de 1916), que desde el poder intentan generar alternativas de formación para los sectores medios para evitar su acceso a la enseñanza media tradicional y de allí a la universidad, y de esa forma abrirles la puerta a la competencia por el poder político. Tanto una reforma como la otra proponen una escuela intermedia y una secundaria con orientaciones más utilitarias o con referencias claras en la producción de bienes y servicios. En síntesis, se trataba de replicar en el país el modelo europeo de selección y distribución de la población en diferentes ramas del conocimiento, para poder preservar un circuito más exclusivo para la formación de la élite.

Los textos incluyen, además, un análisis del aparato productivo nacional y muestran que los propósitos de reforma de las orientaciones de nivel medio no se pueden justificar a la luz de las demandas de mano de obra del sector productivo. De modo que solo tienen explicación en este intento de generar para los grupos emergentes un destino que los apartara de la arena de disputa política.

Este es un punto fuerte del razonamiento de Tedesco que, a mi entender, señala un momento del sistema en que se genera una problemática cuya resolución va a dejar una huella en la tradición de las políticas educativas que tenderá a reproducirse, ya sea como perspectiva de interpretación de las disputas por las orientaciones del sistema, o como estrategia de los grupos sociales para

17. Para buena parte de este grupo de intelectuales, la democracia recién fue valorada después de la dictadura y como consecuencia del análisis realizado durante el exilio (véase TORRE, Juan Carlos, «Los intelectuales y la experiencia democrática», en NOVARO, Marcos y PALERMO, Vicente, *La historia reciente. Argentina en democracia*, Buenos Aires, Edhasa, 2004).

posicionarse en el campo, o finalmente como referencia ideológica frente a la emergencia de propuestas de diversificación educativa.

Con esta misma matriz de razonamiento, el autor interpreta el desarrollo del circuito secundario técnico como una estrategia del peronismo destinada a proveer a la clase obrera de una alternativa educativa que le permitiera avanzar en el sistema más allá de los estudios primarios, por un camino paralelo, asociado al trabajo manual, que no irrumpía en el circuito mayor frecuentado por las clases medias y altas.

Nuevamente, el texto incluye un análisis de la producción de la época y la composición técnica de la industria y concluye que nada de esto justifica una formación de nivel secundario para la mano de obra industrial. De modo que, en este caso también, son las necesidades políticas las que justifican la creación de las escuelas técnicas. En esta ocasión, el propósito del poder de desviar las pretensiones educativas de la clase obrera fue exitoso, aunque luego esta presionó para conseguir la creación de una universidad destinada a completar los trayectos educativos de sus integrantes hasta este nivel. Hoy en día son las nuevas universidades del conurbano las que están incluyendo a esos sectores sociales.

Esta última tesis ha sido largamente discutida en el campo de la historia de la educación. No son estas disputas las que me interesa recrear aquí. Sí creo importante hacer notar que Tedesco tiene la virtud de señalar un momento de la historia, el de las reformas de fines del siglo XIX y principios del XX, en el que las tensiones se resolvieron de un modo que dejó una profunda huella en nuestra cultura política, al punto que aún hoy define los límites de lo esperable en el pensar y el decir en el campo educativo. Estamos haciendo alusión a cuatro principios que se han sostenido a lo largo de la historia del sistema: a) la preferencia por los mecanismos informales de selección y diferenciación de la población escolar y la elusión de mecanismos de comprobación del mérito; b) las resistencias del sistema educativo a dialogar con el aparato productivo para diseñar su oferta; c) la permanencia de la tradición por sobre los intentos modernizadores; y d) la tendencia a la creación de circuitos alternativos para la incorporación de los sectores emergentes.

Releer a Tedesco implica siempre una necesidad para repensar y discutir el devenir de nuestro sistema educativo.

## OBRA CLÁSICA Y PIONERA DE UN MAESTRO

Daniel Filmus

Es un gran honor participar de la presentación colectiva de una obra clásica, pionera, escrita por un maestro. Porque –en el más estricto de los términos tal como define el *Diccionario* de la Real Academia Española– de eso se trata *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, publicada por Juan Carlos Tedesco en 1970. Clásica: «Modelo digno de imitación»; pionera: «Que da los primeros pasos en una actividad»; maestro: «De mérito relevante dentro de su clase». Estamos prologando entonces un libro que es modelo digno de imitación,

que inaugura para nuestro país un estilo de trabajo dentro de la historia y la sociología de la educación y que fue escrito por un investigador que tiene méritos más que relevantes entre quienes se ocuparon de la relación entre el sistema educativo y la sociedad en la Argentina y América Latina.

Comencemos por destacar que Juan Carlos publica esta obra a los veintiséis años de edad, solo dos años después de haberse recibido de licenciado en Ciencias de la Educación en la UBA. Es uno de los primeros egresados de una carrera que se crea en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA al mismo tiempo que las de otras disciplinas sociales como la sociología, la antropología y la psicología. En el caso de la licenciatura en Educación, reemplaza con un sentido cientificista modernizante a los antiguos profesorados en pedagogía de impronta humanista e incorpora en su programa de formación el aporte de las otras ciencias sociales (Suasnábar y Palamidessi, 2006). Aunque el golpe de Estado militar de 1966 y la posterior intervención de la UBA interrumpen en parte este proceso –al provocar la renuncia y el exilio de muchos de los profesores que representaban esta nueva etapa–, es evidente que la formación de características interdisciplinarias que recibió Juan Carlos se expresó en este trabajo que estamos presentando. *Educación y sociedad* es un ejemplo de la utilización del aporte de otras disciplinas sociales, como la política, la economía, la sociología, la demografía, al campo de la historia de la educación. El autor no limita su investigación a relatar cronológicamente los acontecimientos que ocurrieron en el ámbito del sistema educativo aislados del contexto, como hacían la mayor parte de los textos de historia de la educación hasta el momento. Utiliza el análisis multivariado, patrimonio principalmente de los estudios sociológicos, para poner a prueba sus hipótesis y verificar correlaciones y causalidades que permitan corroborar sus postulados. No es casualidad que quien prologara el texto de este joven investigador haya sido Gregorio Weinberg, quien había sido profesor en las materias de Historia de la Educación e Historia de la Educación Argentina. Su mirada crítica lo llevó a renunciar a la cátedra a partir de la «noche de los bastones largos», por lo cual escribe el prólogo desde el exilio en Chile, donde se incorporó a trabajar en la Cepal.

Pero el influjo y la atmósfera sociopolítica del final de los años sesenta no se manifestaron en Juan Carlos únicamente en su propensión hacia el análisis científico y la perspectiva social. Frente a la tentación «cientificista» que imperaba en la UBA reformista post 1955, en el libro *Educación y sociedad* aparece también el espíritu crítico que llegó al mundo académico de América Latina a partir de obras que abordaron teórica y empíricamente la situación de dependencia y desigualdad que soportaba el continente. Muchos de estos autores, formados en el marxismo, estaban fuertemente influenciados por los movimientos revolucionarios que, a partir de la Revolución cubana, adquirieron cada vez más presencia en la región. El libro que estamos presentando no registra una mirada ingenua o imparcial sobre la educación de fines del siglo XIX. Refleja también el compromiso político de Juan Carlos con las ideas críticas de su tiempo (Gómez, 2016). Es así que pretende (y logra) desentrañar cómo las clases dominantes estructuraron un sistema educativo que, por un lado, muestra un sesgo modernizante y de progreso pero que, por sobre todas las cosas, genera las condiciones para perpetuar su dominación a partir de la función social que se esperaba que la

escuela desempeñara. El libro puede leerse también como la denuncia hacia los sectores oligárquicos que, imposibilitados de detener la masificación del sistema educativo, pretendieron elitizar ciertos fragmentos del mismo para impedir el acceso de los sectores medios que pugnaban por la democratización. Para estos sectores, la oligarquía imaginó trayectos profesionalizantes que los desviara y les impidiera acceder a los circuitos educativos propios de la élite. Cabe destacar que este intento se reiteró en los tiempos en los que Juan Carlos investigó y escribió el libro, a través del proyecto de creación de una escuela intermedia cuyo objetivo era brindar una posibilidad de terminalidad anticipada de la escolaridad para los sectores populares. Por lo tanto, las conclusiones a las que arribó en este trabajo también estuvieron vinculadas a la discusión del momento. Este debate quedó manifestado en otro de los aportes que Juan Carlos realizó al bagaje intelectual crítico sobre la educación en la Argentina: la *Revista de Ciencias de la Educación*, que crea en 1970 y dirige hasta 1975.

Como lo plantea Weinberg en su prólogo, el aporte más «agudo y original» de Juan Carlos en el libro es su afirmación acerca de la intencionalidad de los sectores tradicionales de construir un sistema educativo en torno a su función política. Por ser el concepto más profundo y novedoso fue también el más debatido. Es imposible en este breve prólogo ahondar en la discusión que generó –y sigue generando– la principal conclusión que nos propone la lectura de *Educación y sociedad*. Sin embargo, nos parece importante destacar aquí lo acertado de la propuesta, no solo por la desvinculación que poseía el sistema educativo respecto de las escasas demandas que mostraba el mundo del trabajo de aquella época, ni por su planificado papel de formación de las élites dirigentes con fuerte influencia del poder central. Ambos enunciados son fortalecidos por una abrumadora cantidad de datos empíricos, a pesar de la restricción de información existente, en el transcurso del texto. A nuestro entender, lo acertado de la hipótesis corroborada por Juan Carlos consiste en que la función política que se propone para el sistema educativo tiene como correlato un objetivo claramente económico. Esto es el intento de perpetuación de la dominación de los sectores de la oligarquía y el poder concentrado de la pampa húmeda y el puerto de Buenos Aires sobre el resto de los sectores subalternos de la Argentina de fin de siglo. De esta manera, la función política del sistema educativo pasa a ser el mecanismo a través del cual los grupos tradicionales procuran dotar de hegemonía a su dominación económica. Este tipo de análisis respecto de los diferentes tipos de articulación entre las funciones políticas y económicas de los sistemas educativos en América Latina se utilizará, a partir de la publicación de este libro, en muchos de los intentos de elaboración de un paradigma de la investigación socioeducativa propio de la región.

No podría terminar estas breves notas sin recordar a mi amigo Juan Carlos Tedesco no solo en su aspecto intelectual, sino también en su dimensión humana. Juan Carlos era un académico, un gestor de políticas públicas y un militante de la educación popular en su vida profesional y un tipo cálido, afectuoso, bondadoso y solidario en sus relaciones personales y de amistad. Por supuesto lo extrañamos en su incomparable labor intelectual, pero en este aspecto tenemos consuelo en la obra que nos legó. Más sufrimos su ausencia como hermano mayor. Siempre dispuesto a compartir con generosidad su conocimiento, su humor, su consejo, su cariño. Nos hace falta, no nos alcanza con su recuerdo.

## Bibliografía

Gómez, Sebastián

2016 «Juan Carlos Tedesco y el primer uso de Antonio Gramsci desde la teoría educativa argentina», en *Propuesta Educativa*, año 25, nº 46, pp. 93-100.

Suasnábar, Claudio y Palamidessi, Mariano

2006 «El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa», en *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XVIII, nº 46.

## LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, LA HISTORIA DE LA HISTORIOGRAFÍA Y LAS VISIONES COLECTIVAS DEL PASADO

Alejandro Cattaruzza

1. Las observaciones que siguen no constituyen un análisis de *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)* como un libro dedicado a la historia de la educación. En cambio, se plantearán aquí ciertos argumentos, fundados en mi propia experiencia, acerca de cómo varios de los problemas que allí fueron examinados se enlazaron con la agenda de alguien dedicado a la historia de la historiografía, preocupado por el examen de los intentos de creación de identidades colectivas impulsadas por el Estado, de sus destinos sociales, de las resistencias, discretas o estridentes, que desató, y atento a las visiones del pasado de sectores sociales amplios en la Argentina del siglo XX. Se trata entonces de exponer algunas opiniones acerca de cómo la obra de Tedesco, junto con otras producciones dedicadas a la historia de la educación, se tornaron piezas tan importantes para investigaciones en las que se estudiaron estos procesos.

2. Así, de los frentes de trabajo mencionados al comienzo, se elegirán algunos para los cuales los estudios históricos sobre educación y sociedad resultaron relevantes. El primero se vincula a la historia de la historiografía, denominación estabilizada por Benedetto Croce a comienzos del siglo XX, que se dedicaba por entonces a indagar los textos de los que se suponían eran los grandes historiadores; en el mismo movimiento, organizaba un elenco de obras que debían leerse e indicaba cómo hacerlo. Más adelante, los historiadores dedicados a ella tomaron nota de que, a partir de cierto momento, tales obras estaban condicionadas por los contextos institucionales donde se producían, que a su vez habían ido cambiando, y los incorporaron a sus análisis. Desde esa perspectiva, la profesionalización, que en la segunda mitad del siglo XIX se desarrolló en Europa y en Estados Unidos, y luego en América Latina, se manifestó como la novedad más notoria, a pesar de sus visibles límites. Hacia fines de los años setenta del siglo XX, se abrió un segundo frente de cambio en la especialidad, que hizo suyas varias de las cuestiones asumidas por los análisis históricos sobre las memorias colectivas, los intentos por modificarlas

y los usos del pasado. Quizás este programa se pareciera más a lo que Jacques Le Goff llamó por entonces «historia de la historia».

Para quienes estaban involucrados en esos movimientos que ocurrían en la historia de la historiografía, la historia de la educación era un interlocutor muy pertinente. No era posible indagar la consolidación profesional sin tener en cuenta aquello que los propios historiadores, las agencias estatales y gran parte del mundo cultural solían entender que era la función central de la investigación y la enseñanza de la historia: lo que acostumbraba llamarse el fortalecimiento del sentimiento o la conciencia nacional, o puesto en otros términos, la creación de patriotismo de masas, una pieza importante y duradera de la ideología de la profesión. Y esa tarea, vastísima, no podía desarrollarse sin la apelación a la escuela, aunque involucrara también otras instituciones –museos, entre ellas– y prácticas diferentes a la de la enseñanza. Naturalmente, esos esfuerzos no se llevaban adelante sobre un desierto, y sus destinatarios reinterpretaban y hasta resistían con mayor o menor suerte los contenidos que se les dirigían. Al mismo tiempo, asumiendo una preocupación presente y más acusadamente política, una indagación de los historiadores de la historiografía sobre la situación actual de su profesión no podía desentenderse del hecho de que, en varios contextos nacionales, la gran mayoría de quienes se formaban en las aulas universitarias conseguiría una salida laboral como profesores de Historia en las escuelas.

En la Argentina, por ejemplo, durante el período de entreguerras, aunque también más tarde, historiadores de base universitaria escribieron manuales escolares –que serían un objeto de estudio frecuentado por algún tiempo, a partir de los años ochenta–, intervinieron en comisiones revisoras de textos y ocuparon cargos en el Consejo Nacional de Educación. Al trabajar sobre una fuente clásica para la historia de la educación, *El Monitor de la Educación Común*, se advierte para el mismo período tanto la persistencia de la vocación nacionalizadora, expresada ya a fines del siglo XIX, como del recurso a la enseñanza de geografía, lengua e historia nacional para llevarla adelante. Se agregaba también a ellas el folklore, otra apelación al pasado, que Ricardo Rojas había tenido en cuenta hacia el Centenario. El Consejo Nacional de Educación (CNE) impulsó así desde la encuesta llamada «Recopilación de la literatura popular (folklore argentino)», que quedaría a cargo de los maestros de sus escuelas, de 1921, hasta *la Antología folklórica argentina* para las Escuelas Primarias, que publicó en 1940. La mención al CNE brinda la oportunidad de recordar que el hecho, tan conocido, de que las acciones nacionalizadoras estuvieran a cargo de escuelas que dependían de autoridades diferentes, al menos en el nivel primario –el único masivo–, abría la posibilidad de existencia de matices entre las historias que allí se enseñaban y se evocaban a través del ritual patriótico, una pista que ofrecía Tedesco en *Educación y sociedad*.

Desde ya, Tedesco no había examinado cada una de estas cuestiones. Ocurría en cambio que su obra, al trabajar a gran escala, en un proceso de mediana duración, y en una perspectiva que exhibía puntos de contactos con las de la historia económico-social de la época, planteaba un conjunto de preguntas y unas claves de interpretación muy productivas cuando los historiadores abandonaban las visiones más complacientes del propio espacio social que habitan y también de los efectos de su acción sobre escenarios socioculturales de masas.

3. Como he sugerido, implícita en aquella historia de la historia se hallaba una historia de las visiones colectivas del pasado. Ella se enlaza rápidamente con la cuestión de las identidades colectivas y, para quienes se dedican a los siglos XIX y XX, ese asunto se vincula a la construcción de naciones. En el punto donde estos varios planos se encuentran, puede instalarse la observación que Pierre Vilar realizó en 1966, en una ponencia titulada «Enseñanza primaria y cultura popular en Francia durante la Tercera República». Sostenía Vilar que «la universalidad del comportamiento de 1914» tornó evidente que la «escuela "hizo la nación"; queda por saber quién "hizo la escuela"».[18] Si bien Vilar matizó casi inmediatamente el argumento, ese planteo, apareado a su afirmación de que en Francia, luego de 1880, la escuela «sistematiza la destrucción, con variado éxito»,[19] de las múltiples culturas populares previas, constituía una perspectiva de mucho interés. En esa misma línea se puede ubicar el gran capítulo de Eugen Weber dedicado a la escuela y la educación como agentes de cambio en *Peasants into Frenchmen. The Modernization of Rural France 1870-1914*.[20] Para otro período y otro escenario, Christopher Hill, en *Los orígenes intelectuales de la Revolución inglesa*,[21] había atendido a los problemas de la alfabetización y de la circulación de saberes científicos por fuera de las universidades, y no solo en el Apéndice titulado «Nota sobre las universidades». Los caminos que llevan a obras como estas, o al menos los que nos llevaron a varios de nosotros, comenzaron con el registro de que los procesos que Tedesco y otros investigadores dedicados a la historia de la educación analizaban eran cruciales no solo para la historia de la historiografía, sino para la historia social y cultural y, en fin, para la historia, sin más calificación.

## CONSEJOS PARA UN JOVEN HISTORIADOR DE LA EDUCACIÓN

Claudio Suasnábar

Este año 2020 se cumple el quincuagésimo aniversario de la primera edición del libro de Juan Carlos Tedesco *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)* publicado por Ediciones Pannedille, el cual marca un punto de inflexión no solo en los estudios de historia de la educación en nuestro país sino más profundamente en la configuración de nuestro campo intelectual de la educación.

En este sentido, si bien nos alegra mucho la reedición de este verdadero clásico del pensamiento socioeducativo nacional, la propuesta de incluir breves prólogos

18. VILAR, Pierre, «Enseñanza primaria y cultura popular en Francia durante la Tercera República», en AA.VV., *Niveles de cultura y grupos sociales. Coloquio de la Escuela Práctica de Altos Estudios, Sorbona, 1966*, México, Siglo XXI, 1977, p. 279.

19. Ibíd., p. 278.

20. WEBER, Eugen, *Peasants into Frenchmen. The Modernization of Rural France 1870-1914*, Stanford, Stanford University Press, 1976.

21. HILL, Christopher, *Los orígenes intelectuales de la Revolución inglesa*, Barcelona, Crítica, 1980 [*Intellectual Origins of the English Revolution*, Nueva York, Oxford University Press, 1965].

(1.200 palabras) no logra completar el proceso de realización de un balance del libro como obra en sí misma (la vigencia de sus aportes, las aperturas y sus limitaciones o puntos ciegos) ni tampoco para dimensionar su impacto en el conjunto de la producción académica en educación. Esta tarea resulta más necesaria en esta oportunidad porque el texto que se publica no corresponde a la versión original del libro de 1970, sino que incluye secciones escritas posteriormente (*Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Ediciones Solar, 1986) y ampliada con nuevas secciones publicadas en otras revistas y que extienden el período analizado originalmente. En rigor, se trata de un libro nuevo que merecería un estudio preliminar que diera cuenta entre otros aspectos: de las líneas de continuidad y diferencias entre las distintas secciones, los cambios y permanencias en las influencias de corrientes y autores, y de las formas de circulación y difusión de cada una de estas ediciones. Esperamos que un análisis de estas características quede pendiente para otra u otras publicaciones de la editorial de la UNIPE.

En esta oportunidad me parece interesante recuperar la voz del propio Juan Carlos Tedesco cuando recordaba sus años de formación intelectual en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y cómo influyeron ciertos profesores en la investigación que poco tiempo después iniciara sobre los orígenes del sistema educativo nacional y que luego se convertiría en este libro.

La entrevista de la cual extraemos este fragmento fue realizada el 21 de agosto de 2001 en la sede del IIPE de la Unesco, Buenos Aires, cuando estaba realizando el trabajo de campo para mi tesis de maestría de Flacso.[22]

Entre los muchos interrogantes que por aquellos años concentraban mis preocupaciones intelectuales, uno me resultaba desconcertante y se refería, por un lado, al amplio consenso entre la comunidad académica en educación sobre la importancia del libro de Tedesco como iniciador de la historia social de la educación en nuestro país, y por otro, a la escasa continuidad de los estudios de esta naturaleza (salvo contadas excepciones), mientras que la gran mayoría de los historiadores de la educación se alinearon en el revisionismo pedagógico de Adriana Puiggrós, en la historia de los libros de texto (programa MANES) o en los mucho más de moda (por entonces) estudios foucaultianos en educación.

En buena medida, los recuerdos e impresiones de Juan Carlos de sus años de formación y cómo influyeron en su pensamiento fueron una suerte de respuesta a aquellas primeras preocupaciones; pero vayamos a la entrevista:

> CS: Haciendo un poco de memoria y volviendo a la universidad, usted planteó algunos rasgos del clima intelectual pero, particularmente, ¿qué se discutía como núcleos fuertes de debate en esa época de formación?
> JCT: Bueno, dependía de la carrera; se discutía todo, todo en términos académicos, todo el estado de cada disciplina, la sociología, la psicología eran como las dos disciplinas en ese momento dominantes. Entonces, bueno, se discutía la comprensión de la sociedad, la dinámica política, la transformación de la

22. SUASNÁBAR, Claudio, *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*, Buenos Aires, Flacso-Manantial, 2004.

sociedad; eran momentos en que todos suponíamos que la sociedad se podía cambiar, transformar, y yo creo que la carrera de Ciencias de la Educación, en ese contexto, era un poco una parienta pobre, en el sentido de que era una carrera nueva, sin demasiado brillo, o sea que el brillo estaba en las otras carreras. Pero tenía la particularidad de tener un programa de estudios que permitía hacer materias optativas de Psicología, de Sociología, de Filosofía, de Historia, entonces nos permitía a todos transitar por esos otros ambientes y climas disciplinarios que eran muy estimulantes; yo voy a decir que estuve a punto de dejar Ciencias de la Educación en el año 66, en el 65. En el 66 empecé a hacer materias optativas –dentro de las que teníamos como posibilidad– de Filosofía; hice primero Lógica, me entusiasmó muchísimo todo el estudio de Gregorio Klimosky, que era el profesor, hice Epistemología después de eso, Filosofía de la Ciencia, y realmente estaba ya a punto de dejar la Educación, para dedicarme a eso, cuando vino el golpe. El golpe del 66 cambió toda la situación de la universidad, renunciaron la mayoría de los profesores que teníamos, y en ese momento, claro, cambiar de carrera ya no tenía ningún sentido porque era irme a una carrera en la cual los referentes que me habían entusiasmado yo no estaban, entonces preferí terminar –me faltaban muy pocas materias– Ciencias de la Educación.
CS: Antes de avanzar, me gustaría un comentario sobre los profesores de la carrera de Ciencias de la Educación. ¿Cuál profesor lo influyó más? ¿Cuál sintió que tuvo algún peso en su formación?
JCT: Bueno, en esa época, entre los que tuvieron más peso –incluso desde antes– estaban Gilda Romero Brest, Gregorio Weinberg, Risieri Frondizi –que era de Filosofía de la Educación–, Ana María Babini; pero yo diría que al mismo nivel y en mi caso, en mi caso personal, voy a decir que me influyeron mucho más los que no eran de Educación: Miguel Murmis en Sociología, Eliseo Verón, Jorge Graciarena, Tulio Halperin Donghi en Historia.
CS: Y en su recuerdo de estos profesores de la carrera, ¿usted podría ubicar, digamos, grupos, posiciones?
JCT: Bueno, había un poco de todo. Yo diría que, más que nada, había una división no tanto en términos de posiciones políticas o ideológicas sino de nivel; uno distinguía en esas épocas los buenos –pensaran lo que pensaran– de los malos, y voy a decir que en la carrera había un grupo de muy malos profesores, de muy mediocres profesores, no voy a dar nombres pero no puedo dejar de señalar el haber cursado Historia de la Argentina con Manuel Horacio Solari, Historia de la Educación Argentina, que después fue para mí en una serie de circunstancias, que vamos a hablar después, un tema muy importante. Historia de la Educación Argentina de Solari era una historia de escuela secundaria, yo creo que fue la materia en la cual me saqué la nota más baja de mi carrera porque la pregunta que él hacía en el examen era del estilo: ¿Cuándo fundó Belgrano las cuatro escuelas que mandó a fundar en el norte? Yo qué sé, no sé, qué sé si la fundó o no la fundó, pero era ese tipo de examen, algo de un nivel muy, muy, pedestre. Al lado de Tulio Halperin Donghi, claro, tener esta visión de la historia de la educación argentina era muy duro, muy duro volver a la carrera después de haber hecho estos pasajes por la Historia, por la Filosofía, por la Psicología o por la Sociología. Y, bueno, así había otras

> personas en la carrera que tenían también este nivel muy malo; pero después teníamos gente que uno podía o no coincidir con su manera de mirar el programa educativo, pero que eran de un nivel académico respetable.

Esta formación general tan típica de los planes de estudios de las carreras de humanidades y ciencias sociales de los años sesenta y setenta no solo brindaba una visión integral de los problemas sociales y de la sociedad como un todo, sino también posibilitaba tomar contacto con los diferentes debates de cada una de las disciplinas. La renovación de los planes de estudios de los ochenta –más a tono con los imperativos de la especialización– hizo que perdieran aquella impronta de la formación general y en el caso de la historia de la educación se fue distanciando de los debates de la historiografía académica, generando un «pequeño campo» cada vez más referenciado en las tendencias globales de campo académico en educación y menos en diálogo con la producción historiográfica local.

Por ello, pese a que pasaron cincuenta años, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)* sigue siendo un texto de referencia obligado en el campo de la ciencias sociales porque sus hipótesis y argumentos recuperan y discuten los debates historiográficos que reúnen desde Halperin Donghi, Cortés Conde, Gallo hasta Milcíades Peña; los debates de historia económica que animaron Aldo Ferrer y Horacio Giberti, así como los debates sociológicos que cruzan a Gino Germani y Aldo Solari hasta llegar a Francisco Weffort y Antonio Gramsci.

Cierto es que Juan Carlos, cuando me comentaba y reflexionaba sobre aquellos años, no lo planteaba como una suerte de «consejos hacia un joven historiador de la educación», pero yo lo sentí de esa manera. Como señalando a partir de su experiencia que para hacer historia de la educación no basta la pedagogía o la teoría educativa, sino que hay que apoyarse en los avances más importantes de la historiografía académica y en la producción más relevante de las otras ciencias sociales. Que para hacer historia de la educación necesitamos delimitar problemáticas y un corpus empírico de fuentes y someterlo con rigurosidad a la crítica interna y externa.

En definitiva, nos propone que tomemos el libro *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)* no solo como un objeto de celebración sino como una fuente documental, un artefacto-testigo de una trayectoria intelectual y un testimonio de una época. Esperemos que pronto podamos realizar un análisis de las características de las inicialmente mencionadas porque pese a lo bueno de la reedición del libro nos quedamos con ganas de debatir, reflexionar y profundizar.

## UN CAMBIO DE PARADIGMA EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Silvina Gvirtz

Hacer referencia al material que hoy se reedita implica reseñar un nuevo paradigma en el campo historiográfico surgido en la década de 1970. Las investigaciones de Juan Carlos Tedesco cambiaron el rumbo de los estudios sobre el

tema. La historia de la educación dejó de concentrarse en la «hechología y la cronología», en las biografías edulcoradas y en los análisis generacionales. Al mismo tiempo, este autor fue uno de los primeros en complejizar las miradas estructuralistas en las que la educación se consideraba una variable dependiente únicamente de la economía.

Juan Carlos Tedesco presenta la historia de la educación argentina como un campo conflictivo y complejo. Un campo en el que se reconoce una imbricación (no necesariamente lineal) con el contexto social, con la política, con la cultura y con la economía. Imbricación no era dependencia para este autor.

La interrelación entre estas dimensiones implica, para este pedagogo, formas sinuosas que varían a través de los tiempos y las geografías. Y en esta mirada, cuestionada posiblemente por sus pares en la época, radicó su lucidez y su legado. En la actualidad, estas afirmaciones pueden resultar una obviedad. En aquel entonces, los escritos que hoy se presentan fueron verdaderamente disruptivos. Se alejaba de las vertientes historiográficas de la época. Se acercaba, posiblemente, a la soledad de los que se animan a decir lo que nadie quiere escuchar.

Afirmar, como lo sostuvo Tedesco, que la educación cumplió en las últimas décadas del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX una función política más que económica le valió críticas y rechazos, pero abrió las puertas a esta nueva historiografía y a una hipótesis todavía vigente en la historia de las políticas educativas.

Para quienes nos dedicamos a estudiar e investigar la historia de la educación argentina, sus aportes fueron invalorables. Un punto de inflexión en el modo de abordaje de la historia y del presente educativo.

Juan Carlos Tedesco fue un gran pedagogo, un gran teórico del campo. No obstante, cabe reconocer que sus aportes (aun los más actuales) encuentran raíces en sus primeras investigaciones como historiador.

Los análisis censales y los datos estadísticos de los períodos por él abordados son utilizados aún hoy por quienes escribimos sobre el tema. El puntilloso trabajo sobre las fuentes primarias no deja de maravillarnos en la actualidad. La genialidad de Tedesco radicaba en la investigación rigurosa y en las profundas lecturas de grandes historiadores y teóricos de la democracia. Sus libros así lo reflejan. Los datos se convertían en información, la información en conocimiento y el conocimiento en aportes teóricos que aún hoy le agradecemos. Por si ello fuera poco, a esta combinación Juan Carlos le suma una pluma única que hace que sus trabajos resulten, además, de una lectura clara y agradable. Son pocos los investigadores con ese increíble manejo del lenguaje. Escribía para ser entendido.

Quisiera en estas breves líneas dar cuenta no solo de su impacto en la producción del conocimiento en historia de la educación en general, sino relatar, a modo de ejemplo, el efecto que produjo la lectura de sus trabajos en las generaciones que lo sucedimos en general y en mi formación como investigadora en particular. Un modo concreto de ilustrar sus aportes a quienes nos formábamos en el advenimiento de la democracia.

Conocí los estudios de Tedesco en la década de 1980, cuando Gregorio Weinberg tomó la cátedra de Historia de la Educación Latinoamericana y Argentina. Lo hicimos, en aquel entonces, a través de los fascículos publicados por el CEAL. Yo era apenas una estudiante de grado fascinada por una nueva Argentina.

Llegaba la democracia, con nuevos profesores y nuevas lecturas en la universidad: desde la historia generacional de Ethel M. Manganiello hasta la cátedra de Cecilia Braslavsky y los escritos de Weinberg y Tedesco. Para quienes ingresamos a una carrera en 1982, con lecturas casi únicas de Santo Tomás de Aquino en materias como Psicología, comenzar a leer a estos autores no solo nos cambió la mirada para mejor sino que nos despertó el deseo de continuar estudiando educación. Fue notable el cambio experimentado desde una situación personal en la que cada mañana en la UBA era un tedio (yo venía de un secundario con lecturas de Pirenne y Le Goff) hacia el surgimiento de una democracia que creó una pasión nunca imaginada por leer, acompañar, entender y ayudar a mejorar nuestro sistema educativo. No conocí a Tedesco en aquellos años sino a través de sus escritos.

En la maestría, a la hora de pensar en la tesis y bajo la dirección de Cecilia Braslavsky, decidimos retomar y profundizar algunas líneas de los trabajos pioneros de Juan Carlos y de sus preocupaciones. El objetivo de la tesis fue investigar un período que él había abordado con inteligencia y seriedad y sobre el que había dejado planteadas algunas preguntas.

En la presente reedición de la UNIPE, el autor argumenta que entre 1945 y 1955 se produjo un fenómeno particular: una «explosión» matricular sin precedentes en el nivel medio de la enseñanza que podría haber implicado una redefinición de las funciones del nivel. En este marco, la formación docente y el pensamiento pedagógico que la atravesaba le despertaban serios interrogantes. En su apartado denominado «Directivismo y espontaneísmo en los orígenes del sistema educativo argentino» del libro que se reedita sostiene: «La historia de la educación en América Latina, particularmente la referida al pensamiento pedagógico, es uno de los ámbitos menos desarrollados por la investigación sistemática. Argentina no es una excepción a esta generalidad» (véase *infra*, p. 311).

La invitación de mi directora, una de sus discípulas dilectas, fue avanzar sobre estos aspectos que en Tedesco quedaron como interrogantes. La tarea se presentó desafiante y a ella se sumaban colegas como Daniel Pinkasz e Inés Dussel, muy jóvenes en aquella época y con infinitas ganas de aportar al trabajo que se hacía tanto en la UBA como en Flacso.

No puedo dejar de mencionar la alegría y el honor que sentí cuando supe que se incluirían como evaluadores de mi tesis al mismísimo Tedesco y a Emilio Tenti Fanfani. Enorme fue la alegría al recibir tan elogiosos comentarios de la tesis y la mejor calificación. Faltaría a la verdad si no reconociera que la tesis fue producto de saber escuchar y de seguir los lineamientos de estos grandes maestros. Imposible olvidar los días de constante búsqueda de documentos y evidencias en el Centro Nacional de Documentación del Ministerio de Justicia y Educación. Un mundo fascinante, una formación sin igual.

Con el paso del tiempo tuve la oportunidad de conocer personalmente a Juan Carlos. Un honor que llevo con orgullo en el corazón. Pero más allá de este relato personal debo decir que aún en la actualidad y con el paso de los años, el libro y el artículo que compila la UNIPE siguen siendo bibliografía obligatoria en las materias que dicto en la universidad. Los textos de Tedesco siguen más actuales que nunca, por sus datos y por sus hipótesis. Muchas de las series estadísticas que

armó son de difícil si no imposible reconstrucción. Los biblioratos que las contenían terminaron sosteniendo tanques de agua del Ministerio (literalmente), cuando no fueron destruidos por motivos inventados *ad hoc*, en 1955, para que la realidad no se conozca.

Tedesco salvó de las garras del olvido y de la destrucción información cuya reconstrucción hoy es imposible. Estos textos son el esfuerzo de un joven en la búsqueda de la verdad y un archivo de datos que no permitirá ni que la historia de la educación se desvirtúe ni que desaparezca por impericia o maldad. Este ímpetu archivista nos permite hoy contar y analizar la historia para construir futuros mejores. Solo resta un profundo agradecimiento a la UNIPE por incluir estos trabajos entre los clásicos recientes de la pedagogía argentina.

## VIRTUDES Y PROBLEMAS DE FUNDAR UNA TRADICIÓN

Pablo Pineau

Como en muchos otros casos nacionales, el surgimiento de la historia de la educación en la Argentina puede ubicarse en las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX. Los trabajos de esa primera etapa fueron escritos casi exclusivamente por intelectuales adscriptos al liberalismo que se desempeñaban como funcionarios estatales. Se consideraban parte del proyecto civilizador y adherían sin mayores críticas a la propuesta escolarizadora impulsada por el Estado nacional, por lo que buscaban realzar la importancia de la escuela escribiendo su historia como agencia de progreso producto de las tradiciones ilustradas, y que en buena parte se alzaba contra las versiones que la Iglesia católica y sus intelectuales habían hecho sobre el tema. Para eso, elaboraron una versión de la historia de la educación acontecimental y descriptiva que presentaba un relato laudatorio de los desarrollos en forma acumulativa, con obras de corte mayormente ensayístico, en las cuales los autores no dudaban en dar su opinión personal, que –más allá de la referencia a fuentes o datos– no tenían grandes pretensiones de objetividad ni cientificidad.

En la primera mitad del siglo XX estas visiones previas convivieron con nuevos elementos presentes en un incipiente campo académico. Esta era la situación previa a la llegada de Juan Carlos Tedesco al campo educativo. En la década de 1960, ese maestro formado en una Escuela Normal del conurbano llegó a estudiar a la UBA como parte de una de las primeras camadas de su carrera de Ciencias de la Educación. Por ese entonces, los espacios universitarios estaban en crecimiento y modernización, y continuaba la expansión de los mercados editoriales gracias a la cual las nuevas ideas como el estructuralismo, el marxismo europeo o el existencialismo llegaban al país con muy buena recepción. En ese marco, la investigación educativa en la Argentina se estaba desplazando de un tipo de indagación de carácter filosófico y humanista, dominante en los períodos previos, hacia otra de carácter más empírico y sistemático, que se manifestaba institucionalmente en la consolidación de las «Ciencias de la Educación» en oposición a una «pedagogía» previa de matriz filosófica. Se presentaba un conflicto entre los

intelectuales considerados «tradicionales» y los nuevos intelectuales modernos, considerados «científicos». Esto se expresó en el espacio educativo en la declinación del «pedagogo humanista» –que expresaba una matriz generalista de corte filosófico, muy presente en la Argentina de la primera mitad del siglo XX– y su desplazamiento por el «especialista en educación» moderno, que basaba su legitimidad en el conocimiento empírico sistemático y en la experticia técnica, y confiaba en la ciencia y en la racionalidad técnico-instrumental como medios de comprensión de la realidad y de generación de las transformaciones sociales necesarias.

Comenzaron entonces a producirse nuevas versiones de la historia de la educación que cuestionaban las lecturas previas centradas en la descripción de las políticas institucionales, la «evolución de las ideas pedagógicas» y la identificación y devoción de los «próceres», y avanzaban en posiciones críticas mediante la vinculación de la historia de la educación con otras dimensiones o «variables» –al decir de entonces– sociales y económicas mediante el diálogo con otras ciencias sociales como la economía y la sociología.

Su mejor ejemplo fue el debate entre Gustavo J.F. Cirigliano –por entonces un pedagogo de reconocida trayectoria– y Juan Carlos Tedesco –por entonces un joven recientemente graduado–, respecto a la justificación histórica de la reforma que propiciaba las políticas de la dictadura militar iniciada en 1966. Dicho debate puede ser considerado el iniciador de la historia de la educación como un campo académico en consolidación en el que se discuten hipótesis explicativas con normas internas y colectivamente aceptadas.

La autodenominada Revolución argentina impulsó una política educativa que combinaba modernización tecnocrática, tradicionalismo católico y represión cultural. En ese marco, se intentó imponer en distintas ocasiones una Ley Orgánica de Educación que cambiara de raíz el modelo heredado del siglo XIX. Una de sus marcas más importantes era la creación de una «escuela intermedia», que se ubicaba luego de los cinco grados de la nueva primaria, con orientaciones para la continuación diversificada de estudios posteriores.

Esta propuesta generó grandes discusiones dentro del campo educativo. Para nuestro caso específico, los trabajos de Gustavo F.J. Cirigliano se expidieron en defensa de la propuesta. Por ejemplo, en *Educación y futuro*, publicado en 1967 por editorial Columba, proponía una lectura de la historia del sistema educativo favorable a la implementación de la escuela intermedia. En dicho trabajo, Cirigliano postula que el sistema educativo estuvo estructurado para satisfacer las demandas de capacitación laboral requeridas por el modelo agroexportador. Por tal motivo, sostiene que la creación de la escuela intermedia favorecería el desarrollo industrial y autónomo del país, a la vez que permitiría un «encauzamiento vocacional» de la juventud. Esto también lo llevó a recuperar la fracasada «Reforma Saavedra Lamas» de 1916, que incluía la creación de ese nivel como uno de sus elementos principales. Su derogación es evaluada como un «fracaso nacional en la educación», por haber perdido el país una oportunidad «histórica» para su despegue económico.

La respuesta a este análisis fue sostenida por Juan Carlos Tedesco en su libro *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, editado por primera vez en 1970. En esa obra, Tedesco propone «una interpretación diferente» (*sic*) a la presentada por Cirigliano, para lo que desarrolla una fuerte crítica a sus postulados.

Sostiene entonces que la hipótesis de la subordinación de la educación argentina a los requerimientos de la estructura económica agroexportadora es insostenible tanto de acuerdo a los datos por él recopilados como por los trabajos académicos que cita, de notoria actualidad para entonces y alto reconocimiento intelectual, como los de Sergio Bagú, Ezequiel Gallo o Gino Germani, y el italiano Antonio Gramsci. Finalmente, plantea la incapacidad de la explicación «económica» para justificar la historia del sistema educativo en la Argentina, y presenta su hipótesis original sobre la «finalidad política» que desarrolla a continuación. De esta forma, sostiene el carácter «democratizador» del modelo fundacional del sistema, y presenta fundamentaciones históricas para mantenerlo como el mejor posible sin necesidad de modificaciones estructurales. En trabajos posteriores aplicó este modelo de análisis, claramente teñido por la coyuntura en que fue escrito, a otros proyectos de reforma como fue la de Saavedra Lamas de 1916 y las políticas educativas impulsadas por el peronismo. Esta lectura produjo un esquema interpretativo que posteriormente fue utilizado para el armado de defensas un tanto atemporales y acríticas del sistema fundacional.

Probablemente, *Educación y sociedad* sea uno de los libros más citados en la producción académica de historia de la educación argentina, y es parte casi omnipresente en las bibliografías de cursos sobre el tema. Sin duda, su gran aporte fue haber instalado a la política como la clave central para entender a la educación en nuestro país. Buena cantidad de investigaciones y trabajos posteriores lo han enriquecido y discutido al complejizar su concepción sobre el registro político, al abordar temas no indagados como la mirada federal y la visión de los docentes, y al señalar sus fuertes limitaciones para entender procesos como la educación durante los dos primeros gobiernos peronistas. Pero esa marca original fue capaz de crear una potente tradición de explicación que sigue siendo, a la vez, una fuente de producción y un obstáculo que todavía merece ser explorada para el análisis del devenir en el tiempo del sistema educativo argentino.

## EL JARDÍN DE LOS SENDEROS QUE SE BIFURCAN. HEGEMONÍA EN EDUCACIÓN: EL MODO EN QUE JUAN CARLOS TEDESCO NOS PUSO A PENSAR DURANTE CINCUENTA AÑOS

Myriam Southwell

> «Nunca será posible, simplemente, estudiar lo que un autor dijo (en particular, en una cultura ajena) sin poner en juego algunas de nuestras propias expectativas y prejuicios con respecto a lo que debe haber dicho» (Quentin Skinner, 2007: 112).

La historia de la educación argentina es producto de un conjunto de prácticas sociales inscriptas en tradiciones intelectuales específicas, y los sentidos que adquieren estas prácticas han ido convirtiéndose en un recorrido de formación para varias generaciones.

«El pasado es otro país», planteó Eric Hobsbawm, postulando que el historiador no solo vuelve al pasado, sino que también debe confeccionar su mapa:

«Sin ese mapa, ¿cómo podemos seguir los pasos de una existencia a través de los múltiples paisajes que le han servido de escenario, o comprender por qué y cuándo tuvimos dudas y tropezamos?» (Hobsbawm, 2003: 18). Así se vincula el quehacer del historiador con el de un cartógrafo del tiempo.

Por ello es pertinente situar la obra de Juan Carlos Tedesco como una transformación en esa cartografía de las tradiciones intelectuales de su momento. Su trabajo estuvo atravesado por dos problemas fundamentales: por un lado, la relación entre las versiones de la historia de la educación generadas hasta la década de 1970; por otro, producir interpretaciones fértiles para construir una tradición intelectual desde la cual analizar y sentar posición sobre las funciones de la escuela por parte del Estado. Como advierte De Certeau, «antes de saber lo que la historia dice de una sociedad, nos importa analizar cómo funciona ella misma [en tanto] vuelve posibles algunas investigaciones, gracias a coyunturas y problemas comunes. Pero a otras las vuelve imposibles» (De Certeau, 1993: 81).

*Educación y sociedad en la Argentina* es un texto pionero en la formación de un nuevo *ethos* del campo historiográfico educativo, con una preocupación académica por dejar atrás modalidades de aproximación al pasado educativo propias de la historia tradicional; superar las enumeraciones cronológicas, ensayos apologéticos, reduccionismos y lecturas lineales de los procesos educativos para abrir interrogantes; y desnaturalizar el vínculo entre educación y «el resto de las estructuras parciales de la sociedad, fundamentalmente con la economía y la política» (Tedesco, [1970] 1984: 23). Así, el encuadre teórico se construyó a partir del empleo ecléctico de categorías provenientes de las teorías estructuralistas, las teorías de la modernización y el marxismo gramsciano.

El trabajo ofreció una aproximación al momento fundacional del sistema educativo argentino, con fuentes primarias hasta entonces poco exploradas. Organizó sus argumentos apoyándose en el análisis de las estadísticas y discursos extraídos de las Memorias del Ministerio de Instrucción Pública y los Censos Escolares del Consejo Nacional de Educación. Tedesco recurrió a uno de los rasgos del normalismo: su predilección por recolectar y sistematizar información, construida sobre la base supuestamente objetiva y racional de las estadísticas, para reconstruir una representación del estado de la educación entre finales del siglo XIX y comienzos del XX. Para dar cuenta de este asunto, siguiendo a Skinner (2002), es necesario pensar esos contextos no tanto como un conjunto de determinaciones sociales inmediatas –como sugería una versión historiográfica de corte marxista– cuanto como contextos intelectuales. Esto es, como contextos hechos de discusiones, lecturas y debates con esas lecturas.

Las lecturas derivadas del análisis de las fuentes –aunque hoy las problematizaríamos– permitieron establecer una imagen singular de la estructura del sistema educativo, orientada por los intereses de los sectores gobernantes. Allí se presenta al sistema escolar público como una máquina formidable de asimilación de poblaciones heterogéneas gracias a su extensión territorial y a una política de centralización de la formación docente. También, sostuvo que el papel asignado al sistema educativo fue la estabilidad política por sobre otros intereses sociales (por ejemplo, la formación para el mundo del trabajo). Junto con los alcances asignados a la *función política* de la educación, esta afirmación se convirtió en tesis y su vigencia es aún palpable.

Un elemento significativo de su obra fue la incorporación de la noción de hegemonía –de la mano de la conceptualización de Antonio Gramsci– para el análisis en el que la educación formó parte de las disputas por la hegemonía que conforman lo social. Asimismo, esa lógica analítica fue productivamente incorporada a la dinámica en la que la política educativa configuró prácticas polifacéticas, configuró posiciones que se articulaban como parte de esas luchas por la hegemonía. Esa producción conceptual nos recuerda la afirmación de Ricoeur acerca de que tanto el historiador como su objeto de estudio pertenecen al mismo campo temporal.[23] El campo de fuertes luchas por la hegemonía que se tramaron entre fines de la década de 1950 y comienzos de la de 1970 es un espacio configurador de la politicidad de la educación que atravesó la producción de Tedesco.

Desde esta perspectiva, se realza la relevancia del significado de las palabras, su uso y las variaciones de significados a las que fueron sometidas. En suma, esta perspectiva historiográfica –consustanciada con la historia del lenguaje político– destaca la importancia de concebir los contextos discursivos como condiciones de posibilidad para esas disputas hegemónicas, en donde se apela a un conjunto de discursos que se combinan a partir de los lenguajes disponibles (Pocock, 1985).

El peso y la vigencia de este libro pueden constatarse por su presencia en los fundamentos de las actuales líneas de investigación, su recurrencia en los programas de enseñanza, así como en los debates que algunas de sus hipótesis siguen promoviendo, y las claves interpretativas que han propiciado nuevas tradiciones intelectuales. Constatar la relevancia que estos estudios tuvieron en el campo más amplio de los debates educativos nos hace comprobar la *naturaleza* de sus *intenciones*, pero también medir el alcance de sus efectos. Así, esta obra se constituyó en una relación entre pasado y presente, esto es, la forma en que ese pasado es convocado. En efecto, el trabajo de historiar «no parte de los hechos pasados en sí mismos, sino del movimiento que los recuerda y los construye en el saber presente del historiador» (Didi-Huberman, 2000: 155).

Se ha dicho que la historia es siempre historia contemporánea disfrazada. Incluso, desde la perspectiva de la historia cultural, se afirmó que los escritos históricos nunca son abstractos: no solo interpretan la evidencia, sino que también representan una respuesta a los debates contemporáneos. Estas intervenciones constituyen, así, un diálogo permanente entre el presente y el pasado. Y a futuro, agregaremos, valorando la capacidad formativa que abrieron. Si este es un rasgo saliente de la producción historiográfica educativa, la misma implica interrogarse sobre las operaciones metodológicas que sustentan y dan asidero a esta idea. Aún más: debería poder rastrearse en estas modalidades de intervención historiográficas los fundamentos que anuden la preocupación de quienes se especializan en el estudio del pasado por iluminar las escenas y los conflictos del presente. Para ello, Juan Carlos Tedesco nos legó un mapa.

23. La afirmación de Paul Ricoeur se completa: «Un mismo sistema cronológico que incluye los tres acontecimientos que son: los comienzos del período considerado, su fin o conclusión, y el presente del historiador (o más precisamente el presente del enunciado histórico)» (citado en CHARTIER, 1997: 103).

## Bibliografía

Chartier, Roger

1997 *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero*, México, Universidad Iberoamericana.
2007 *La historia o la lectura del tiempo*, Barcelona, Gedisa.

De Certeau, Michel

1993 *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana.

Didi-Huberman, Georges

2000 *Ante el tiempo*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora.

Hobsbawm, Eric

2003 *Años interesantes. Una vida en el siglo XX*, Buenos Aires, Crítica.

Pocock, J.G.A.

1985 *Virtue, Commerce, and History. Essays on Political Thought and History, Chiefly in the Eighteenth Century*, Cambridge (UK), Cambridge University Press.

Skinner, Quentin

2002 *Visions of Politics*, Cambridge (UK), Press Syndicate of the University of Cambridge.
2007 *Lenguaje, política e historia*, Buenos Aires, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.


## UN PENSAR HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN, EN CLAVE INTERGENERACIONAL

Inés Dussel

«[...] el sentido [de la lectura] nace y se hace y deshace en el encuentro entre un texto y un deseo de leer.»[24]

Los cincuenta años de *Educación y sociedad en la Argentina* son, sin duda, un buen motivo para volver a congregarse en torno a la obra de Juan Carlos Tedesco, siempre sugerente y lúcida. La celebración también invita a poder pensar la construcción de una mirada histórica y social sobre la educación en la Argentina, que tiene en este texto uno de sus hitos fundacionales. Por mirada histórica y social, me refiero a una forma de pensar el presente que lo considera como un complejo entramado de fuerzas y de sedimentaciones del pasado que continúan teniendo efectos en la actualidad, y que retoma de la sociología un modo de pensar la sociedad desde los procesos y las tensiones que la constituyen.[25]

24. PAULS, Alan, *Trance. Un glosario*, Buenos Aires, Ampersand, 2018, p. 13.

25. Sobre el pensar histórico, véase GRANJA CASTRO, Josefina, «El pensar histórico como dimensión del conocimiento», en *Memoria, Conocimiento y Utopía*, nº 4, 2007, pp. 115-132.

No es que no existieran trabajos de historia de la educación argentina antes de este libro, pero lo que no había era esta combinación de la perspectiva histórica y la sociológica que Tedesco pudo ofrecer a fines de la década de 1960. Su «puesta al día» de las lecturas del pasado educacional argentino incluía tanto una renovación de las fuentes, que reunían datos censales, memorias de educación pública (que, sabemos ahora, encontró por casualidad en la Facultad de Medicina de la UBA) y tratados de pedagogía, entre otras, como una actualización de los marcos de intelección desde los cuales pensar esas fuentes. Para Tedesco, estas claves de lectura estaban provistas por los debates entre Germani y Murmis-Portantiero sobre la estructura social argentina y también por el giro económico-social de la historiografía por el que abogó, entre otros, Tulio Halperin Donghi, que contrastaba con la historia «de manual de secundaria» que enseñaba Manuel H. Solari en la carrera de Ciencias de la Educación.[26] De Halperin Donghi, a quien destacaba como profesor en la universidad de los sesenta, Tedesco tomó esta preocupación por entender la política en clave social y por hacer un trabajo científico con «rasgos y exigencias específicos», como lo define Halperin en 1983.[27] Todas esas fueron novedades que a partir de ese momento se convirtieron en el nuevo punto de partida para las investigaciones en este campo.[28]

Distintas generaciones de historiadores de la educación nos fuimos encontrando con este libro portando las preguntas e inquietudes de cada contexto de lectura. En mi caso, soy parte de la generación universitaria de la posdictadura: ingresé a Ciencias de la Educación en la UBA en 1984, con la sensación de haber encontrado, por fin, alguna puerta de salida a la larga noche de la dictadura. Fueron años intensos, en los que se juntaron, al menos para mí, la militancia y el estudio, y donde aprendía en los teóricos tanto como en los bares, en las marchas y en las tomas de la facultad.

Tedesco, que se había ido a Caracas a dirigir la Oficina de Educación Superior para América Latina de la Unesco en 1982, no estaba muy presente en la carrera en esos años. No recuerdo con precisión cuál fue el camino que me llevó hasta el libro que estamos celebrando, pero estoy casi segura de que vino después de *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, que me sorprendió por su forma de pensar, con más profundidad intelectual que el mero rechazo, una dictadura que ni siquiera terminaba de ser pasado. Debo haber encontrado este libro en la librería Gandhi, abierta en 1985 por dos retornados del exilio mexicano en M.T. de Alvear y Riobamba, y en la que solía detenerme en el camino

26. Véanse los textos de Pulfer, Suasnábar, Pereyra y Arata en este prólogo colectivo.

27. S/a, «Reportaje a Tulio Halperin Donghi. Enseñanza y práctica de la historia», en *Punto de Vista. Revista de cultura*, año VI, nº 18, 1983, pp. 29-31 (la cita corresponde a p. 29).

28. El libro proponía, además, una revisión de la periodización histórica. Si bien se centraba en la etapa «de oro» de la educación común entre 1880 y 1900, el desplazamiento del eje rector desde las leyes y prohombres de la educación hacia movimientos demográficos, institucionales y pedagógicos permitía alargar la mirada hacia atrás y hacia adelante. Particularmente interesante era su revisión del desarrollo institucional de colegios secundarios y escuelas primarias, que recuperaba los debates europeos sobre la diferenciación institucional y su contribución a la reproducción de las desigualdades. Fue a partir de este contraste con la experiencia europea que Tedesco pudo subrayar el carácter relativamente anómalo de la expansión local del modelo del Colegio Nacional, frente a las opciones segregadoras que prevalecieron en Europa.

de ida o de vuelta de la facultad. En esa librería y en Hernández en la Avenida Corrientes se armó mi primera biblioteca de lecturas educativas.

Conocí *Educación y sociedad* en la edición del CEAL, quizás a partir de cursar Historia de la Educación Argentina con Gregorio Weinberg, en 1986, aunque probablemente haya sido antes, producto de mis incursiones en librerías o bien a partir de mi vínculo con Cecilia Braslavsky en la cátedra de Historia General de la Educación.[29] Recuerdo haberlo leído y subrayado hasta que las páginas se empezaron a despegar, algo habitual en los libros del CEAL. Después de leer la edición de CEAL y de completarla con los fascículos que se adentraban en el siglo XX, que iba encontrando en los puestos de Plaza Italia o Parque Centenario, compré también la edición de Solar-Hachette. En esas memorias, esa circulación por espacios materiales donde encontrarse con los libros, a falta de buenas bibliotecas públicas, era fundamental, y para mi generación tenía mucho de experimentar la libertad de caminar por la calle sin miedo y poder acceder a libros hasta entonces vedados. Me acuerdo que la decisión de comprar una segunda edición de un libro que ya poseía tuvo que ver con el interés por el texto de «Directivismo y espontaneísmo», que no conseguía en otros formatos, y también porque quería tener todos los trabajos de Tedesco en un solo libro. En ese entonces no sabía mucho de historia de la educación argentina, pero se ve que ya sabía que era un libro de referencia ineludible.

¿Qué claves de lectura teníamos nosotros, promediando o finalizando los años ochenta, sobre las hipótesis del libro? La clave socioeconómica de la política era sin duda un elemento atractivo, en nuestra pelea con los remanentes de la dictadura; pero también había otros hilos, como el de los debates con los freirianos e illichianos que desestimaban la escuela como espacio de emancipación intelectual. Tedesco era un apoyo importante para revalorizar la historia escolar como parte de luchas sociales y políticas que ampliaron la participación popular. El libro, al mostrar los desacoples del sistema educativo respecto a la economía y la política del período oligárquico autoritario, también ayudaba a discutir con los althusserianos que veían un ajuste perfecto entre escuela y sistema de dominación capitalista.

Pero los desacuerdos se empezaron a notar temprano. Quizás a partir de las lecturas de Bourdieu o de Foucault, o a partir de la propia militancia, varios grupos estudiantiles buscábamos interrogar las formas cotidianas del poder en las escuelas y sus inscripciones en los saberes y en los sujetos escolares. Mi primera investigación en historia de la educación fue sobre el movimiento estudiantil en el primer peronismo y su participación en la transformación de la Universidad Obrera Nacional a la Universidad Tecnológica Nacional después del golpe de 1955, con la dirección de Cecilia Braslavsky.[30] En ese trabajo, si bien me apoyé en

29. Desde 1986 fui ayudante de 2ª (*ad honorem* y, hasta donde recuerdo, sin nombramiento efectivo) en la cátedra de Historia General de la Educación, a cargo de C. Braslavsky, y tenía como compañeros de cátedra, entre otros, a Marcela Mollis, Alejandra Birgin, Daniel Pinkasz, Hilda Lanza, Guillermina Tiramonti, Mariano Narodowski, Silvia Finocchio, Amanda Celotto, Pompi Penchansky, Silvina Gvirtz, Gabriela Diker, Flavia Terigi, Ángela Aisenstein y Pablo Pineau (los últimos, estudiantes en condiciones similares a las mías).

30. Pude realizar este trabajo gracias a una beca de investigación para estudiantes de la UBA entre 1987 y 1989.

varios escritos de Tedesco (algunos menos conocidos, como el de «Industrialización y educación en Argentina», un documento del Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe –DEALC– de 1977), la hipótesis central de la función política de la educación me empezó a resultar insuficiente. ¿Qué quería decir «función política» en el marco de luchas en las que se jugaban sentidos contrapuestos sobre la ciudadanía? ¿Por qué reducir la «función económica» a la formación de puestos de trabajo? La propia idea de «función» de la educación me parecía un salto para atrás hacia el reduccionismo en un argumento que, en su desarrollo concreto, buscaba encontrar desajustes y complejidades. En el curso de mi investigación empecé a incluir otros sujetos en la historia educativa, en primer lugar el movimiento estudiantil del que yo me sentía parte, pero también grupos profesionales y disciplinarios, inspectores y maestros, editoriales de libros de texto, movimientos de educación popular, entre otros, que no tenían demasiada cabida en el trabajo de Tedesco. En esas búsquedas, que eran tanto historiográficas como políticas, los trabajos de Cecilia Braslavsky y de Adriana Puiggrós me resultaban más audaces y convocantes, más a tono con los problemas y conflictos de la posdictadura.

El debate con las hipótesis de Tedesco se hizo más evidente en mi investigación para la tesis de maestría a principios de 1990, donde revisité el período que él estudió en su libro pero enfocada en las luchas curriculares en la escuela media. Ahí pude cuestionar, con más fundamentos, la equivalencia entre currículum humanista y democracia que, a mi entender, Tedesco dejó sin interrogar, quizás por su simpatía por un modelo institucional menos segmentado que el europeo y por su inspiración gramsciana de un humanismo de nuevo cuño. Me interesé por reformas curriculares fracasadas, intentando entender, por la sombra que proyectaban, qué límites había para lo pensable y lo enunciable en el currículum argentino. En ese camino, Foucault no fue una moda sino un medio de formular preguntas radicales sobre lo que se había organizado como autoridad cultural en la Argentina, incluyendo las formas más expulsivas y genocidas que la dictadura había dejado bien visibles. Tedesco fue jurado de mi tesis y me escribió, ya desde Ginebra, una cálida carta en la que concedía y reafirmaba argumentos en igual medida, en un gesto generoso de un consagrado a una investigadora que apenas empezaba. Esa carta empezó un vínculo intelectual y pedagógico que se sostendría a lo largo de los años, en el que siempre valoré su rigurosidad y su compromiso intelectual para pensar lo educativo.

Volviendo al libro cuyo aniversario nos convoca, no hay dudas de que *Educación y sociedad en la Argentina* sentó las bases de una nueva forma de hacer historia de la educación y también de un modo de pensar la educación históricamente. En la conversación que estableció con las ciencias sociales y en su mirada renovada a las fuentes, abrió muchos caminos para las generaciones que siguieron. No puedo dejar de preguntarme qué nuevas lecturas pueden proponerse hoy, en este 2020 que amenaza ser otro parteaguas en la historia compartida, y, mientras recupero en este recuerdo la importancia que tuvieron para mí las librerías, los puestos de usados y las aulas de la facultad, me intriga saber cómo cambiará encontrarlo en las pantallas, con todas estas capas de lecturas anteriores puestas sobre una hipotética mesa de lectura, ahora vertical. Les toca a otrxs responder, pero ojalá que en cualquier caso ellxs encuentren al libro desde sus

propias preguntas, su propio deseo lector, y hagan y deshagan nuevos sentidos en diálogo y en tensión con los desafíos del presente.

## LA SOCIEDAD DE *EDUCACIÓN Y SOCIEDAD EN LA ARGENTINA (1880-1900)*

Ana Pereyra

A los cincuenta años de la primera edición del libro clásico de Juan Carlos Tedesco *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)* de Ediciones Pannedille, quisiera centrar este prólogo –como uno de los integrantes del coro– en una dimensión: la visión de la sociedad sobre la que se sostiene el argumento, las corrientes sociológicas en las que se nutre. En efecto, el libro se edita por primera vez en el año 1970, lo que constituye en sí mismo un acto de enorme valentía si tomamos en consideración el contexto: la autodenominada Revolución argentina, el año de pasaje del poder de Onganía a Levingston. Valentía que además se expresará también en la decisión de dirigir la *Revista de Ciencias de la Educación* que se editó entre 1970 y 1975 y que Juan Carlos sostuvo ininterrumpidamente en ese período (Gómez, 2017).

Las tesis que el libro propone podríamos sintetizarlas de la siguiente manera: el sistema educativo entre 1880 y 1900 no jugó un papel importante con relación a la economía nacional. Sin embargo, el sistema se expandió por las necesidades de las élites locales. Los mayores niveles de conflicto se produjeron en la enseñanza media. El ritmo de crecimiento de los sectores medios urbanos fue mayor que el de la complejización de la sociedad. Esto último se debió a que el crecimiento económico por extensión territorial y por el aporte de los inmigrantes no requirió una especialización formativa de los sectores medios. Fueron las aspiraciones políticas de estos sectores las que lo llevaron a sostener –contrariamente a la especialización promovida por los sectores tradicionalistas– la formación enciclopedista que favorecía el acceso a la universidad. Esta opción por la formación enciclopedista y los estudios universitarios resulta consistente a su vez con el bajo prestigio social de la carrera del magisterio. La elección de la docencia se corresponde con un sector social más bajo, de condición predominantemente femenina y que no permite el acceso a la universidad. El laicismo y la preponderancia estatal en la difusión de la enseñanza se deben a la necesidad de anteponer valores seculares universales a pautas tradicionales localistas.

El estudio de la relación entre educación, economía y política a través del cual Juan Carlos sostiene esta tesis se basa en dos tipos de fuentes: las estadísticas y los testimonios de ministros, directores de escuela, legisladores e inspectores.

Tanto en la tesis como en su sustento empírico confluyen dos corrientes teóricas en tensión a las que Juan Carlos se vincula desde su inserción en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y desde su participación política en las filas del Partido Socialista de Vanguardia (Pulfer, 2017). Estas corrientes son el estructural funcionalismo vinculado a la

impronta que Germani le otorgó a la carrera de Sociología y el marxismo de la nueva izquierda con claras rupturas respecto al marxismo vulgar.

Gino Germani organizó la carrera de Sociología –creada en 1958– en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en torno a dos ejes: la investigación empírica de los principales problemas sociales del momento y el consiguiente énfasis en las técnicas y metodologías de investigación modernas. Esta organización de la formación significó una ruptura con dos corrientes de la tradición local: la sociología de cátedra y el pensamiento social. Germani cataloga como sociólogos de cátedra a aquellos de formación humanista, legal y libresca. Se distancia a la vez del pensamiento social personificado por ensayistas en cuyos escritos priman las impresiones subjetivas o las experiencias de los autores sin que medie una consideración sistemática de las evidencias y los hechos (Blois, 2018).

El enfoque teórico en el que se sostienen las primeras investigaciones tanto en la carrera como en el Instituto de Investigaciones es el de Talcott Parsons, para quien la estratificación social expresa el grado de conformidad de la acción respecto de los valores colectivos. Los modelos de estructura social que Parsons ilustra con sociedades reales combinan pautas de valor que van del tradicionalismo a la modernidad. El modelo tradicionalista, Parsons lo vincula con las sociedades hispanoamericanas mientras que la moderna sociedad industrial de masas encuentra su expresión en Estados Unidos. Las investigaciones impulsadas por Germani están orientadas a identificar las etapas y dimensiones del proceso de transición de la sociedad argentina en el sentido del incremento de la racionalidad y la diferenciación creciente de las bases que hacen a la integración social.

No obstante, el estudio de Ezequiel Gallo y Silvia Sigal (1963) «La formación de los partidos políticos contemporáneos. La Unión Cívica Radical (1890-1916)», que Juan Carlos cita para sustentar su tesis, es una producción de la generación de los primeros egresados de la carrera que han hecho su posgrado en el extranjero, que ejercen críticas y plantean líneas de ruptura con la propuesta formativa de Germani y que a la vez promueven una revisión de la caracterización del peronismo (Blois, 2018). Gallo y Sigal se proponen analizar cómo el proceso de modernización que se produce en la Argentina a partir de la segunda mitad del siglo XIX se relaciona con cambios en los partidos políticos, particularmente en la aparición de la Unión Cívica Radical. En este texto, la ruptura con el modelo Germani-parsoniano se centra en el modelo de desarrollo monista (tradicional-moderno) y se orienta por un modelo de desarrollo tanto como de equilibrio. Es a partir de esta ruptura que conciben al radicalismo como un partido moderno en política (promoción del sufragio universal) y tradicional en economía. En palabras de los autores:

> Si nos hemos detenido en el análisis de la «generación del 80» es porque la Unión Cívica Radical puede ser concebida analíticamente como segundo componente –reacción y complemento– de este movimiento. En cierto modo el radicalismo completa en el plano político la asimilación al modelo europeo: es «moderno» allí donde «la élite de 1880» era «tradicional». En cambio, en lo económico –siempre teniendo como límite 1916–, el silencio de la Unión Cívica Radical frente a problemas claves del proceso económico y su reacción tipo «indignación moral» frente al acento que sobre la actividad económica ponen sus opositores, representa, en cierta medida,

> un recurso a valores de tipo «tradicional»: es «tradicional» allí donde «la élite de 1880» era «moderna» (Gallo y Sigal, 1963: 6).

Gallo y Sigal concluyen que no se observa la correspondencia entre modernización e industrialización propia de los países centrales ya que las altas tasas de alfabetización, urbanización y crecimiento del sector terciario ocurren en un país con muy escaso desarrollo industrial. Esto explica que la nueva fuerza política, la Unión Cívica Radical (UCR), agote sus postulados iniciales en el sufragio universal y en reivindicaciones de tipo ético. El estudio de fuerte base empírica en el que los autores comparan la generación del ochenta con la UCR les permite concebir un modelo de desarrollo superador de la perspectiva parsoniana al sostener el carácter asincrónico del cambio, al no postular ciertas organizaciones sociales como precursoras de otras y al no asimilar superioridad económica o tecnológica a superioridad moral (Giddens, 1995).

Si bien la primera edición del libro *Educación y sociedad* se encuadra predominantemente en esta visión crítica de la perspectiva de la modernización Germani-parsoniana, la otra teoría sociológica en tensión es la del marxismo. En el libro de Tedesco se citan historiadores marxistas como Sergio Bagú y Milcíades Peña. Se trata de autores claramente opuestos al marxismo de carácter economicista y/o teleológico. El diálogo con Milcíades Peña, Juan Carlos lo entabla a raíz de la tesis de Peña relativa a la incapacidad estructural de las clases dominantes argentinas para impulsar un desarrollo nacional autónomo que implique simultáneamente la democratización política, la industrialización y la separación de la Iglesia del Estado. La idea de desarrollos desiguales y a diversa temporalidad es central en el estudio de Juan Carlos sobre la difusión del sistema educativo en nuestro país en las últimas dos décadas del siglo XIX.

Juan Carlos también cita el texto de Gramsci de *Los intelectuales y la organización de la cultura*. La referencia a Gramsci amerita una mención particular porque instala ya, desde esta primera producción, una perspectiva relacional que sostendrá en toda su trayectoria política académica. En ese texto Gramsci se pregunta si los intelectuales son un grupo social autónomo e independiente, o por el contrario cada grupo social tiene una categoría propia y especializada de intelectuales. Su respuesta es que ni lo uno ni lo otro. En el mundo moderno, donde la categoría de los intelectuales se ha expandido considerablemente, los intelectuales no siempre se justifican por las necesidades sociales de producción, sino por las necesidades políticas del grupo social dominante. A esta conclusión arriba luego de señalar que el error metodológico más frecuente es el de haber buscado el criterio de distinción en lo intrínseco de las actividades intelectuales y no en el conjunto del sistema de relaciones en que esas actividades se hallan (Gramsci, 1960).

Con este recorrido por las corrientes sociológicas movilizadas en la construcción del libro *Educación y sociedad* podemos promover su lectura más allá del círculo obligado de educadores, directivos, funcionarios y cientistas sociales. Se trata de un texto pionero en la instalación de una perspectiva relacional entre la educación, la política y la economía; en la movilización de fuentes documentales y estadísticas; en el análisis de tendencias; en el monitoreo de las desigualdades sociales y territoriales; en la identificación de las bases conceptuales de políticas y leyes educativas y en la inspiración de análisis evaluativos de políticas públicas.

Como cierre de este prólogo, quisiera retomar otro aspecto en que el texto resulta pionero: el señalamiento de Juan Carlos sobre la ausencia de información cualitativa que es la razón por la cual se vio obligado –en sus propias palabras– a «concentrar el análisis en los aspectos sociales, dejando de lado todo lo relativo a cuestiones más específicas del área educacional, tales como el pensamiento pedagógico, el problema didáctico, etc.» (véase *infra*, p. 132). Este señalamiento resulta premonitorio respecto a la bifurcación de las escalas en las investigaciones educativas en los últimos cincuenta años, vale decir la falta de confluencia o puntos de encuentro entre las investigaciones en política educativa o sociología de la educación y las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Quiero inscribir mi encuentro con *Educación y sociedad* y con Juan Carlos en su interés constante por las implicancias de este desacople.

Conocí a Juan Carlos en el año 2001 en su carácter de director del IIPE de la Unesco cuando me integré al área de producción de conocimiento del instituto coordinada por Emilio Tenti. Mi integración al equipo se debió a mi experiencia como socióloga de la educación especializada en métodos cuantitativos. Junto con Néstor López desarrollamos el Sistema de Información sobre Tendencias Educativas en América Latina (Siteal), iniciativa que el IIPE desplegó en forma conjunta con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). El Sistema estuvo conceptualmente organizado en torno a dos dimensiones: las tendencias y las desigualdades (sociales, geográficas, de género, étnicas, etc.). Dos asuntos, como ya mencionamos, marcatorios de la matriz conceptual de Juan Carlos. No obstante, en las conversaciones informales y en los almuerzos en los bares cercanos al IIPE muchas veces nos concentrábamos en las «políticas de subjetividad». Sabía de mi interés por las representaciones sociales entre los estudiantes secundarios de la última dictadura militar, tema de mi tesis de doctorado –dirigida por Inés Dussel– en la que participó como jurado en el año 2008 siendo ministro de Educación de la Nación. En la tesis, se señalaba el desafío de construir condiciones para reflexionar en las aulas sobre la propia acción retomando la pregunta acerca de cómo fue posible la matanza, de modo tal de ir más allá de la impugnación moral a los represores por parte de los estudiantes.

Para ese entonces, Juan Carlos ya me había convocado a coordinar el área de investigaciones del recientemente creado Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) con la tarea de «investigar la formación», en particular «el desajuste entre la teoría y la práctica». Mi inmersión en las investigaciones sobre el desarrollo profesional docente data de esa época. Cuando Juan Carlos dejó el Ministerio y se concentró en la Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina (UPEA), dejé el INFD y me integré plenamente a la UNIPE. Entre 2010 y 2020 –como miembro del gabinete de la universidad (Secretaría de Investigación)–, pudimos construir condiciones institucionales para desplegar un conjunto de investigaciones sobre la actividad docente situada, dentro del marco epistémico relacional, investigaciones que dan sustento a la dimensión pedagógico-práctica de la formación y a los posgrados de UNIPE. Este año 2020 retorné al INFD como directora nacional de Desarrollo Profesional e Investigación, posición desde la que me propongo desplegar un aspecto de la Ley de Educación Nacional en cuya formulación Juan Carlos trabajó asiduamente, que es el del apoyo pedagógico a las

escuelas por parte de las instituciones formadoras de nivel superior, dando lugar a una nueva asociatividad que haga factible el desarrollo profesional docente y el acompañamiento a los docentes noveles.

Queda entonces formulada la invitación a una lectura de este libro que –como se desprende del conjunto de prólogos de la edición del 2020– está abierta a una recuperación reflexiva desde cada lector/a ya que en él están contenidas las marcas identitarias de una trayectoria orientada a la construcción de una educación y una sociedad más justas.

## Bibliografía

Blois, Juan Pedro

2018 *Medio siglo de sociología en la Argentina. Ciencia, profesión y política (1957-2007)*, Buenos Aires, Eudeba.

Gallo, Ezequiel y Sigal, Silvia

1963 «La formación de los partidos políticos contemporáneos. La Unión Cívica Radical (1890-1916)», en *Desarrollo Económico*, vol. III, nos 1-2.

Giddens, Anthony

1995 *La constitución de la sociedad*, Buenos Aires, Amorrortu.

Gómez, Sebastián

2017 «El recorrido de la *Revista de Ciencias de la Educación* (1970-1975) y la introducción del concepto gramsciano de hegemonía», en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, no 27, junio, pp. 199-229.

Gramsci, Antonio

1960 *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Buenos Aires, Lautaro.

Pulfer, Darío

2017 «Juan Carlos Tedesco (1944-2017) –*In Memoriam*–», en *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 18, no 1, pp. 4-23.

Tedesco, Juan Carlos

1970 *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Buenos Aires, Ediciones Pannedille.

## *EDUCACIÓN Y SOCIEDAD EN LA ARGENTINA*: UNA LECTURA EN TIEMPOS MÚLTIPLES

Martín Legarralde

A mediados de la década de 1990 el libro *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)* de Juan Carlos Tedesco podía ser leído como parte de un conjunto de obras que permitían tomar distancia del oscurantismo académico que la

sombra de la dictadura había proyectado –hasta no hacía tanto tiempo– en las bibliografías de los programas de las asignaturas universitarias. En ese contexto era un texto peculiar porque no correspondía a aquella generación de escritos que emergieron del proceso de la recuperación democrática. Aun así, escrito al calor de una coyuntura anterior, participaba del espíritu de reparación de la densidad teórica perdida en los espacios de formación e investigación durante la etapa dictatorial.

Se trataba de un texto que empleaba conceptos fuertes como «función», «clase» o «élite», y en ese sentido conectaba el estudio de la educación con el territorio de la gran teoría. Pero al hacerlo, no subordinaba la historia de la educación a la historia política sino que dotaba a aquella de un ritmo propio. *Educación y sociedad en la Argentina* se podía leer como una historia política de la educación que resistía su reducción al acontecimentalismo, esas referencias episódicas a las «presidencias» que fatigaban los manuales. Sin embargo, lo hacía, paradójicamente, recurriendo a fuentes que hablaban de los acontecimientos pero que se reorganizaban para poder argumentar una idea.

Desde el punto de vista de sus contenidos, leer este libro en la década de 1990 tenía otro componente. Era un libro que interrogaba los orígenes de la estructura del sistema educativo argentino. Es decir, era un libro que analizaba (con esa herramienta de la «función política» que tanto ha marcado las interpretaciones posteriores) los diferentes recorridos que habían conducido a la definición clara de un nivel primario y un nivel secundario con lógicas propias y contrastantes. Leer este texto en los años en los que se debatía la Ley Federal de Educación tenía un efecto iluminador ya que permitía identificar algunas de las profundas cuestiones que estaban en juego en las reformulaciones de la estructura del sistema educativo. Se trataba, entonces, de una lectura paradójica porque un libro que había sido escrito dos décadas antes, mediado por uno de los acontecimientos de ruptura más radical de la historia argentina como fue la última dictadura militar, no solo conservaba una sorprendente actualidad, sino que parecía abordar los tópicos centrales del debate político pedagógico.

Ahora bien, el libro de Tedesco también conectaba la conformación del sistema educativo argentino con el problema de la estructuración de un sistema político de escala nacional. En este sentido, el papel de los Colegios Nacionales era múltiple: por un lado, asumían la tarea de unificar a una clase política cuya constitución a lo largo del siglo XIX había seguido profundas líneas de fractura (una élite porteña-bonaerense, una élite litoral, una élite de las provincias del interior con intereses diferenciados fácilmente reconocibles); por otro lado, podían cumplir esa tarea en la medida en que también cumplieran eficazmente con otra que podría ser sintetizada con la idea del «reclutamiento» de las élites. En la década de 1990 estos temas estaban también en el centro de la discusión política. La reforma de la Constitución Nacional de 1994 estuvo atravesada por estos temas, es decir, cómo se organizaría el poder político y cómo se redefiniría el balance de poderes entre el orden nacional, los órdenes provinciales y el régimen federal.

Entonces, el libro *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)* podía ser leído como una cantera de recursos para la interpretación de los problemas del presente, no solo de problemas educativos sino también políticos. Esta breve

reseña de la relevancia de los temas del libro en un momento determinado permite graficar cómo el impacto de *Educación y sociedad* se actualizó en cada contexto de lectura. Se trata de un libro que no se leyó igual en el contexto de su primera edición en 1970, o en la inmediata posdictadura, o en la década de 1990 o en el marco de la sanción de la Ley de Educación Nacional de 2006. Sin embargo, tuvo algo para decir en todas esas oportunidades.

En el campo de la historia de la educación, se trata de un libro que demuestra lo productivo que resulta el uso intensivo de conceptos y categorías teóricas para el estudio de los procesos históricos. Y, además, resuelve este uso de los conceptos sin resignar complejidad ya que no desemboca en una especie de «sobrevuelo» o panorámica, como podría resultar tentador cuando los conceptos se imponen a las evidencias empíricas y las fuentes, sino que recurre a estos conceptos teóricos ricos y complejos y los emplea rigurosamente para su interpretación.

Esos mismos conceptos que Tedesco depositó en el terreno de la historia de la educación nos han dejado una serie de discusiones abiertas. La noción de «élite» –para lidiar con una caracterización de los grupos sociales y políticos dominantes de la sociedad argentina de finales del siglo XIX– es un ejemplo de esta productividad. El concepto había sido explorado por toda una tradición de estudios sociológicos e históricos (desde Gaetano Mosca, Vilfredo Pareto o Robert Michels hasta Thomas B. Bottomore), pero en la exploración de Tedesco su uso dio lugar a la elucidación de los mecanismos de conformación de esas élites (¿se trataba de procedimientos meramente reproductivos o de un reclutamiento que volvía a operar una selección en cada nueva generación? Y, en este último caso, ¿cómo se dirimían las disputas que podrían orientar esta selección?). Ahora bien, estas y otras preguntas que podrían desprenderse de la caracterización que Tedesco realizó han sido reavivadas en los estudios recientes sobre la educación de las élites en la Argentina.

Quizás el clímax del libro sea la argumentación que Tedesco desarrolló en contraste con la explicación más lineal sobre el proceso de conformación del sistema educativo argentino que había sido enunciada por Gustavo Cirigliano. Esta disputa puede leerse en aquel contexto de inicios de la década de 1970 como una disputa de coyuntura. La hipótesis de Cirigliano que Tedesco subraya citando la expresión «La clase baja cosecha y faena; la clase media embala; la clase alta dirige la operación de exportar» (véase *infra*, p. 180) nos muestra el camino de una polémica académica. La exposición de los argumentos que Tedesco esgrime a lo largo del libro discute la hipótesis de Cirigliano y, a la vez, nos ofrece la estructura o la matriz de un debate en el que se utiliza tanto un recurso a la sofisticación de los conceptos teóricos, como la exposición de evidencias empíricas de manera detallada. En rigor, podríamos decir que la discusión que Tedesco propuso sobre la afirmación de Cirigliano se dirigía tanto a la conclusión del razonamiento como a la lógica de la «correspondencia lineal y un tanto mecánica entre educación y economía». Otro modo de leer este texto es, entonces, el de buscar en él un modelo de debate académico.

En definitiva, leer este libro en sus distintos contextos implica entrar por el camino de la historia de la educación a amplios terrenos de la historia política, la historia económica, la historia y la teoría social, para regresar, una vez más, a las reflexiones sobre los problemas educativos del presente.

## UN LIBRO Y SU LEGADO

Osvaldo Graciano

Recuerdo la afirmación del profesor Federico Ciappa en su curso de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana del año 1987, al plantearnos la lectura del libro de Juan Carlos Tedesco *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Un libro –nos dijo– que les brindará la posibilidad de estudiar el sistema de educación argentino y la importancia que tuvo el Estado nacional en su construcción en las últimas décadas del siglo XIX. Como estudiante del profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, mi promoción del año 1986 estaba particularmente influida por la restauración democrática iniciada hacía pocos años. La vivíamos directamente con la renovación intelectual que ocurría en la universidad, con el ingreso de nuevos profesores y los cambios de planes de estudios, con la recuperación de autores y libros prohibidos por la última dictadura militar y que volvían a integrar los programas de nuestra carrera. Los científicos marxistas, los de la teoría de la dependencia en todos los campos de las ciencias sociales y en particular en el de la historiografía, junto con los viejos y nuevos libros de la Escuela de los *Annales*, configuraron los ejes de nuestra preparación universitaria. Karl Marx, Antonio Gramsci, Eric Hobsbawm, Louis Althusser, Darcy Ribeiro, Osvaldo Sunkel, Pierre Vilar, Marc Bloch, Ruggiero Romano y Jacques Le Goff, entre otros, se convirtieron en las lecturas personales y colectivas que llevábamos adelante en esos años iniciales de la carrera. Entre esos libros apareció el de Juan Carlos Tedesco, influyendo en mi formación intelectual temprana.

Y fue así porque la experiencia estudiantil que compartíamos muchos jóvenes en esos años en la universidad estaba marcada por el *tiempo político* de la renaciente democracia, que se expresaba en la búsqueda de autores que nos permitieran pensar los problemas presentes de nuestra sociedad. Y uno que me interesaba especialmente era el desafío que enfrentaba nuestra educación universitaria pública en la formación de profesionales y de científicos comprometidos con la vida democrática. Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, materia de la carrera de Ciencias de la Educación, me ofreció la posibilidad de estudiar la historia del sistema escolar, aunque como dije mi mayor interés al cursarla fue de índole política, una problemática propia de la agenda pública del momento: cómo nuestros sistemas educativos debían formar ciudadanos críticos y comprometidos con esa naciente experiencia democrática. Conocer el pasado de ese sistema escolar era condición científica para comprender sus problemas y desafíos presentes. Esa cátedra nos ofrecía una historia política crítica de la educación nacional, inscripta además en un enfoque de análisis latinoamericano. Cinco siglos de historia rioplatense y latinoamericana, con sus procesos sociales, culturales y políticos, brindaban las claves para el estudio de la educación argentina, de su proceso de construcción como sistema escolar institucionalizado. En una bibliografía en la que dominaban los libros cuyo contexto de producción eran los problemas y las preguntas que formulaban y respondían los universitarios en la década de 1960 y principios de los años

setenta, aparecía *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)* citado en el programa de la cátedra en su edición de Pannedille de 1970 y prologado por Gregorio Weinberg. En ese momento era problemático acceder a esos libros en las bibliotecas de nuestra universidad, debido a que, como algunos profesores nos contaban, la represión del régimen militar había tenido sus consecuencias profundamente siniestras sobre ella: la censura de autores y de sus obras. Dejaron así de estar disponibles al público lector. Y la pérdida de parte de la cultura científica de las décadas de 1960 y 1970 fue también la herencia del terrorismo de Estado. Universidades intervenidas, profesores y estudiantes exiliados, encarcelados y desaparecidos y libros quemados fueron consecuencias de la represión a la cultura implementada por la dictadura de 1976. Fue un escenario cultural que muchos compañeros y compañeras comenzamos a entrever (aunque emocionalmente costaba hacerlo) en toda su macabra significación política: un acontecimiento de barbarie genocida que grababa un antes y un después en la historia argentina de su largo siglo XX.

Pero *Educación y sociedad* publicado por Pannedille figuraba en el catálogo de la biblioteca de la universidad, aunque yo lo leí en la versión que editó en 1982 el CEAL, incluido en su *Biblioteca argentina fundamental. Serie complementaria: Sociedad y cultura*. En sus páginas pude pensar a la educación como un aparato ideológico y cultural de dominación, analizar los intereses de la gran burguesía para organizar un sistema escolar primario, medio y superior condicionado por sus funciones políticas antes que económicas, y *comprender históricamente* la capacidad de dirección política y cultural de la sociedad argentina de sus «grupos dirigentes». La reconstrucción histórica de Tedesco me permitió entender las razones ideológicas y políticas de la oligarquía terrateniente y comercial que construyó ese sistema orientado a la alfabetización elemental en su nivel primario y a la formación humanista, enciclopedista y profesional en sus niveles medios y universitario: era una institución fundamental de la estatidad liberal, de su edificación del Estado nacional y del país moderno desde fines del siglo XIX. Su análisis mostraba la tarea ideológica de esas instituciones escolares en construir una identidad nacional bajo el impacto de la inmigración masiva, los cambios sociales de la *modernización* y a la vez garantizar la hegemonía política de una clase terrateniente y la estabilidad política del país. Su libro estaba en las antípodas de las historias de la educación que había leído hasta el momento, una bibliografía erudita pero celebratoria de su desenvolvimiento institucional y legal, de sus acontecimientos escolares fundamentales, de sus logros en la alfabetización. La reconstrucción de Tedesco, que filigraneaba la caracterización histórica del sistema educativo nacional a partir del análisis de las políticas del Estado liberal con su control monopólico del mismo, iluminaba la naturaleza de la dominación político-cultural de esa denostada por nosotros oligarquía, cuyas virtudes políticas también habían sido prefijadas por nuestra historiografía: había alcanzado a forjar un país capitalista integrado al mundo pero subordinado al imperialismo inglés. Nosotros la ilustrábamos con la escueta expresión de un nuevo *pacto colonial* formulada por Tulio Halperin Donghi. El análisis de Tedesco permitía también estudiar ese sistema escolar como espacio de las disputas políticas por el acceso y el control de sus niveles medios y universitario entabladas por las nuevas clases medias urbanas, resultado de la

modernización social y que aspiraban también a participar del poder político. También su enfoque de las universidades nacionales fue para mí novedoso ya que en concisas páginas brindaba la *explicación histórica* de su configuración profesionalista: la plétora de médicos y abogados era una antigua herencia del sistema universitario y «un mal» que se debatía en esos años de 1980. El libro se destacaba también por su *utilización operativa* de una bibliografía de referencia en nuestra carrera de Historia: las citas del sociólogo Germani y de Gramsci, de Silvia Sigal y Ezequiel Gallo, de Sergio Bagú, James Scobie y Torcuato Di Tella (entre otros) operaban como claves analíticas en la construcción y desarrollo de sus argumentos sobre el sistema educativo. Pero la bibliografía que a mí particularmente me interesó de la que citaba fue la de los historiadores peronistas y de izquierda, escasamente referida en las aulas de nuestra universidad: Rodolfo Puiggrós, Luis V. Sommi, Jacinto Oddone, Milcíades Peña, Ricardo M. Ortiz, que nos afirmaban en las conclusiones del país dependiente.

Con el fin de ampliar mi biblioteca de aprendiz de historiador, adquirí *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)* publicado por Ediciones Solar en 1986. La reformulada periodización de su título me revelaba que no se trataba del mismo libro, y efectivamente no lo era ya que incluía investigaciones sobre el pensamiento pedagógico y los proyectos de reformas del sistema escolar en la primera mitad del siglo XX, en los que su enfoque sociológico reconstruía las disputas entre la oligarquía y las clases medias por el control de ese «aparato educativo». La editorial lo publicaba como el volumen inaugural de su colección *Dimensión argentina* dirigida también por Weinberg, demostrando la importancia que este historiador de la educación continuaba otorgándole al libro de Tedesco década y media más tarde de su edición original.

Pero ambos libros excedieron en mí el objetivo de estudiante aplicado que enriquecía su biblioteca: fue un arsenal de vocabulario sociológico y político educativo para la capacitación del universitario comprometido. En efecto, participé en una de las asambleas del Congreso Pedagógico Nacional, convocado por el gobierno de Raúl Alfonsín para discutir un nuevo proyecto de educación para el país. Con cierta ingenuidad, recuerdo haber ido a alguna de esas reuniones con el libro publicado por Solar, y como Tedesco y Weinberg integraban el comité de honor de ese congreso, sentí que participaba en esa comunidad de debate imaginada para elaborar nuevos principios educativos para una Argentina democrática. Allí presencié (más que protagonizar) las discusiones entre algunos de nuestros profesores y los representantes católicos (que tenían posiciones y argumentos bien estructurados), en la defensa de la laicidad y la democracia y sobre el rol del Estado en fijar los principios y contenidos de la enseñanza. Aparecía claro para mí que la política de educación y el sistema escolar eran cuestiones demasiado fundamentales para dejar en manos de esos actores de nuestra sociedad, y eso lo aprendí en ese debate pedagógico pero también con *Educación y sociedad* de Juan Carlos Tedesco. Su edición, en el año 2003, por parte de la gente de Siglo XXI de Argentina Editores confirma su *relevancia historiográfica* y quienes se propongan investigar la historia social y política del sistema educativo argentino deberán partir para ello de su *estudio crítico*. No me equivoco si afirmo que fue un libro importante en mi preparación intelectual como historiador y en mi formación como ciudadano.

## UNA OBRA DEL JOVEN TEDESCO QUE AÚN HOY MOVILIZA UN MIRAR DISTINTO

Luis R. Montaner

En el año 2011 tuve la oportunidad de incorporarme a dos procesos pedagógicos sumamente interesantes, que estaban siendo llevados adelante en la UNSAM por Juan Carlos Tedesco y en la UNIPE por Daniel Malcolm. El primero era el Programa para la Mejora de la Enseñanza,[31] el cual estaba orientado a trabajar con los docentes de San Martín en el diseño y uso de herramientas cognitivas y habilidades del pensamiento para la comprensión, las cuales fueron validadas y utilizadas, inicialmente, en las materias introductorias de la carrera de Ingeniería. Uno de los componentes interesantes de este piloto pedagógico fue lo que se hizo en el campo de la lectoescritura comprensiva de nivel universitario, ya que se propuso –como una de las metodologías implementadas– la lectura de obras cuidadosamente seleccionadas y su tratamiento desde un enfoque didáctico sistémico y empoderador de la comprensión del texto escrito. Este prototipo jugó un rol estratégico importante en el programa, ya que permitió que estos alumnos y alumnas ingresantes a las Ingenierías de la UNSAM –en su mayoría primera generación de universitarios en sus contextos familiares y egresados de secundarios insertos en zonas muy precarizadas– pudieran adquirir y aprovechar capacidades lectoescritoras concretas, para interpretar consignas y resolver problemas, por ejemplo, en asignaturas como Física o Matemáticas.

En este mismo sentido, es decir, de facilitar un instrumental adecuado para la comprensión, como línea de base para una experiencia académica productiva de los alumnos y alumnas, la UNIPE propuso un ciclo de seminarios transversales a la currícula de cada una de sus ofertas formativas, este nuevo espacio se denominó la Formación General.[32] El planteamiento era tan sencillo como ambicioso: permitirle a las y los docentes en formación tener acceso y contacto con obras fundamentales de diversos y multivariados ámbitos del conocimiento humano. Esto se trabajaba desde el involucramiento de los estudiantes con el autor, su época, la problemática que este aborda en la obra y su actualidad; estos fueron los ejes propuestos por la Formación General, pero los resultados de esta experiencia fueron más allá de la erudición, porque la dinámica de las interacciones entre profesores, docentes en formación y obra generó lecturas sistemáticas, críticas y vinculantes, de una envergadura pedagógica y epistemológica tan potentes, que los debates sobre «¿qué es la ilustración?»[33] de Kant o «las dos

31. Cfr. TEDESCO, J.C.; ABERBUJ, Claudia y ZACARÍAS, Ivana, *Pedagogía y democratización de la universidad*, Buenos Aires, Aique, 2014.

32. Cfr. Portal de la UNIPE, Institucional, Política Académica, en <https://unipe.edu.ar/institucional/politica-academica> [Consultado el 1º de agosto de 2020].

33. KANT, Emmanuel, *¿Qué es ser ilustrado?*, México, UNAM, 2012.

culturas»[34] de Snow fueron trascendiendo las paredes de las aulas de las sedes de Derqui, La Plata y Adrogué, para tocar a las puertas del cotidiano bonaerense.

Ahora bien, a pesar de lo breve de lo referenciado sobre estas dos buenas prácticas contemporáneas, se puede sostener que tanto en la experiencia de la UNSAM como en la propuesta de la UNIPE, leer comprensivamente textos significativos, de índole disruptiva –en el sentido de que en su mayoría las obras leídas no pertenecían a la primera literatura de la carrera específica de los participantes–, mostró ser una forma virtuosa, práctica y efectiva de que los alumnos adquirieran hábitos de comprensión y producción académica comunes a cualquier área del saber o carrera universitaria. De este modo, se actualizó la *disputatio* sobre «qué es un clásico», dándose una coincidencia entre Malcolm y Tedesco en reconocer el aporte de la obra de Italo Calvino[35] a este debate, ya que contribuía a dotar de sentido pedagógico y contextual a la lectura de «obras clásicas», más allá de la división de facultades preponderante en la educación superior actual.

¿Qué tiene que ver este relato con la obra de Tedesco contenida en esta publicación? Nada y todo. Nada, desde la historiografía o la hermenéutica de la obra en cuanto publicación especializada, en este sentido, se podría decir que los tres párrafos anteriores carecen de relevancia alguna para el experto. Sin embargo, desde el punto de vista de la praxis pedagógica, desde la potencialidad de este texto de Tedesco como medio didáctico y desde la experiencia real de la UNIPE-UNSAM del uso de clásicos para la lectura disruptiva con el fin de ampliar horizontes comprensivos, es consistente decir que una nueva reedición de *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)* es historiográficamente pertinente, tanto como lo es la propuesta pedagógica de contar con un «clásico» argentino que pueda estar al alcance tanto del experto como de un público más amplio, por ejemplo, siendo parte del ámbito de la formación crítica de pedagogos, sociólogos, economistas, politólogos y líderes sociales, entre otros. Sin lugar a dudas que, por la trayectoria del autor, la envergadura científica de la obra y las posibilidades de su lectura significativa en la actualidad, es pertinente poner al alcance de las manos de la ciudadanía el texto de Juan Carlos Tedesco *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*.

Con el cierre del párrafo anterior podría terminar mi argumentación pedagógica y didáctica en pos de la validez de esta reedición del texto de Tedesco; pero tengo la posibilidad de sumar a lo dicho hasta aquí la voz de aquellos docentes en formación de Derqui, Del Viso y Adrogué que entre 2011 y 2018 han hecho la experiencia de leer esta obra, no como especialistas, sino como participantes de los seminarios de la Formación General (UNIPE) sobre textos clásicos de Adorno, Dewey y Rousseau. En estos espacios se leía *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)* a modo de marco referencial para comprender el impacto estructural de lo educativo desde intencionalidades y trasfondos políticos, sociales, económicos y epistemológicos, contenidos en clásicos como *Educación para la emancipación*,[36] *Democracia*

34. SNOW, Charles Percy, *Las dos culturas*, México, UNAM, 2006.

35. CALVINO, Italo, *Por qué leer los clásicos*, Madrid, Siruela, 2009.

36. ADORNO, Theodor, *Educación para la emancipación*, Madrid, Morata, 1998.

*y educación*,[37] o el *Emilio*.[38] En esta línea, comparto el punteo de los protocolos (síntesis elaborada al final de cada encuentro) de aquellas clases de los viernes a la noche,[39] en las cuales maestros y maestras de nuestra Argentina, con sencillez, profundidad y sistematicidad, ponían en valor este texto de Juan Carlos Tedesco.

Siguiendo la lógica de la estructura de la Formación General, lo primero que cabe referir es que, desde la lectura sistemática del texto, los estudiantes redescubrían a Tedesco más allá de su rol de ministro de Educación o referente argentino de la Unesco, y se encontraban con un autor que presentaba en su investigación a la educación, en el largo plazo –en sus antecedentes y sus prospectivas–, desde una perspectiva sistémica que combinaba los criterios pedagógicos con un nuevo abordaje –para la época– de la historiografía, sumando las variables que aportan la sociología y las ciencias políticas, como andamiajes conceptuales que ayudaban a comprender con mayor precisión, en este caso, el *ethos* fundacional del sistema educativo argentino.

En un segundo momento, leyendo con los alumnos y alumnas la presentación de Gregorio Weinberg y la misma introducción de Tedesco, los estudiantes intuían que esta obra era parte de un hito epocal en la concepción de lo que era investigar en materia de historia de la educación y que *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)* debía ser entendida –junto a otros trabajos de las décadas de 1970 y 1980– como un «bisagra», a partir de la cual se abría una mirada distinta de la educación argentina; una visión más integral y multivariada, basada en datos estadísticos –por ejemplo censales–, desde donde se pudieran valorar con mayor precisión el significado de los acontecimientos históricos y, un dato no menor, utilizando el pensamiento de Gramsci en el espacio y el ámbito de la aproximación teórica e histórica a un fenómeno educativo concreto y delimitable como es el origen del sistema educativo.

A propósito de este giro gramsciano, no fueron pocos los estudiantes que se preguntaron, ¿Tedesco era marxista? Avanzando en la lectura de la obra, ellos comprobaban que la referencia al pensador italiano era puntual, quirúrgica, y que el interés del joven Tedesco estaba centrado en formular y darle consistencia a una hipótesis que fuera capaz de explicar el sistema educativo, más allá de los debates de coyuntura y, simultáneamente, provocar el interés en seguir investigando la educación argentina desde la magnitud de su complejidad histórica. Sin lugar a dudas, su hipótesis a raíz de que la educación que nosotros hoy conocemos debe ser entendida, en su gestación, como un hecho que se da a partir de que «los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una función económica» (véase *infra*, p. 144) sorprendió y enriqueció la perspectiva de muchos de aquellos docentes en formación de la UNIPE, sobre todo, porque les permitió salir de la mirada economicista y rentabilista, que impera en mucho ámbitos de la Argentina del siglo XXI, de la mano de los grandes conglomerados que se rigen por los principios del mercado capitalista y que buscan homogeneizar las miradas de lo educativo.

37. DEWEY, John, *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 1995.

38. ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Emilio o De la educación*, Madrid, Biblioteca Edaf, 2008.

39. MONTANER R., Luis, «Cuadernos de clase. La riqueza pedagógica de los Seminarios de la Formación General 2011-2018 de la UNIPE en el Conurbano Bonaerense», Bonn, Alemania, obra inédita, 2019.

Cuando los estudiantes iban cerrando la lectura de esta obra puntillosa, que supo romper con el relato fáctico de sucesos, superando las interpretaciones mecanicistas y simplistas de los hechos y sus actores-contextos, se arribaba a síntesis conceptuales que volvían una y otra vez cuando se continuaba con la lectura de los otros textos del seminario. Las hipótesis de Tedesco, sus abordajes metodológicos y sus miradas disruptivas, eran referenciales para los alumnos y alumnas a la hora de aproximarse al devenir educativo, ya no como un hecho encapsulado, sino entendido como motor histórico, donde lo pedagógico se correlaciona con lo social, lo político y lo económico, en contextos multivariados de interacción y se concreta, por ejemplo, en políticas educativas que oscilan entre servir a los intereses de las clases dominantes o motorizar las acciones necesarias para igualar las oportunidades de las personas.

Juan Carlos Tedesco, con *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, trajo aires de modernización a la historia de la educación de una época y sobre esto hay suficiente evidencia historiográfica, producida por los especialistas del área. Igualmente, se puede afirmar que, desde experiencias de lectura actual como la de la Formación General de la UNIPE, es sustentable el supuesto de que en el contexto y ámbito de una oferta pedagógica integral, como son los espacios de buenas prácticas descriptos en los tres primeros párrafos de este apartado, la lectura comprensiva de esta obra tiene todo el potencial para seguir despertando inquietudes y perspectivas que inviten a investigar con rigor científico y apertura. Convocatoria que es tanto para docentes en formación como para todo aquel o aquella que se anime a pensar en profundidad la educación nuestra de cada día, en sus antecedentes y prospectivas, en sus actores y contextos, en su complejidad y profundidad.

En conclusión, reeditar esta obra del joven Tedesco es un acierto y lo será aún más si ella vuelve a las aulas de la formación de los pedagogos argentinos, a los círculos de aprendizaje de las organizaciones barriales y a las bibliotecas de las escuelas públicas. Porque este libro fue escrito para ser leído, criticado y para movilizar miradas distintas de las complejidades de la formación humana en el interior de las estructuras. Creo que esto honraría la memoria de su autor y beneficiaría a la educación de nuestro país.

## LAS ESCUELAS NORMALES EN LA MIRADA DE TEDESCO

Laura Graciela Rodríguez

La obra de Juan Carlos Tedesco, en mi experiencia personal, resultó y resulta una referencia obligada de consulta, especialmente a partir de mi ingreso a la carrera de investigadora del CONICET con los temas de educación y dictadura. Posteriormente, cuando gané una selección docente para dar la materia Historia de la Educación Argentina en la Universidad Nacional de General Sarmiento, aproveché para leer más detenidamente el libro que nos ocupa, con el propósito de preparar mis clases y de darles a los/as estudiantes algunos capítulos como parte de la bibliografía obligatoria.

En el aula, la hipótesis general que formula fue generadora siempre de ricos debates. En relación con ella, me gustaría referirme aquí a la manera en que incidió en mis recientes investigaciones sobre las Escuelas Normales. Dicho supuesto establece que el crecimiento educativo no se realizó en función de exigencias económicas, sino que se hizo en función de necesidades políticas, y por ello predominaron, tanto en la primaria como en la enseñanza media, los programas de estudio enciclopedistas y sin vinculación con los sectores productivos. El autor destaca, además, que existía la creencia de que la economía misma de la Argentina, al estar basada en la explotación agropecuaria extensiva, no requería la preparación de personal técnico capacitado que debiera formarse en las escuelas. En línea con esto, Tedesco muestra también cómo en particular, durante la presidencia de Hipólito Yrigoyen, se mantuvo esta preparación humanista-enciclopédica en los Colegios Nacionales, con el propósito de ampliar las posibilidades de acceso de los sectores medios a la universidad, donde la formación era básicamente profesionalista.

Mis investigaciones sobre la Escuela Normal me han permitido reafirmar esta posición y trasladarla a otros ejemplos. He visto que, a partir de 1910, el gobierno nacional comenzó a crear Normales destinadas a la formación de maestros rurales, ubicándolas en ciudades de poca población y vinculadas al sector agropecuario del interior del país. Se denominaron Escuelas Normales de Preceptores y eran mixtas.

Entre 1910 y 1930 se fundaron diez en total, de las cuales siete surgieron durante el gobierno del presidente Yrigoyen. De acuerdo a lo que pude analizar, tenían un plan de estudios de dos años –de cuatro que tenían en las Normales comunes– y ninguna materia agraria. Los informes anuales que debían enviar los directores a los ministros, y que tuve oportunidad de leer, no dejaban de quejarse por esta situación. Por ejemplo, el director de la Normal de La Banda le pedía encarecidamente al encargado de la cartera educativa que lo autorizara para disponer un día por semana para la realización de prácticas agrícolas y las concernientes a una pequeña granja, con el propósito de poder brindarles a los futuros maestros los conocimientos para el trabajo en las escuelas de campaña. El director de Rosario de la Frontera sugería eliminar la materia de Francés que figuraba en primer y segundo año del curso de magisterio, para utilizar esas horas en materias prácticas agrarias. Explicaba que, una vez egresados, los maestros no tenían ocasión de utilizar los conocimientos de ese idioma, ya que debían ir a trabajar a lugares apartados de la provincia, donde nadie lo hablaba. Finalmente, he señalado que estas diez Normales fueron cerradas y en los fundamentos se sostenía que el plan de estudios de dos años era un plan carente de lógica ya que no cumplía con el propósito que originalmente perseguían esas Normales, es decir, «servir a las necesidades de la instrucción primaria en la campaña». En suma, tal como apuntó Tedesco, incluso estos planes destinados a la formación de un magisterio rural seguían con una orientación enciclopédica y sin ninguna orientación al trabajo productivo (situación que se intentó corregir con las Normales creadas a partir de 1932).

La segunda cuestión que quisiera plantear aquí es en qué sentido el autor me ha orientado de manera significativa a pensar el proceso de feminización del magisterio en su capítulo dedicado a las Escuelas Normales. Allí se mencionan las críticas que tempranamente recibieron las Normales de varones, porque sus estudiantes, una vez egresados, no se dedicaban al magisterio debido a que

obtenían fácilmente trabajos en otros rubros más lucrativos. En el medio de una profunda crisis económica, en 1890 el presidente en ese momento decidió eliminar las becas que el Estado nacional les otorgaba, pero ante las protestas, debió restituirlas. Esta medida no tuvo casi impacto para detener la deserción, por lo que el número de inscriptos y recibidos siguió bajando año tras año. Según el autor, los varones también se alejaron de la profesión docente, debido al contenido de la Ley Nº 1420 sancionada en 1884, que estableció en su artículo décimo la obligatoriedad de que fuesen maestras –y no maestros– las que estuviesen al frente de los primeros grados.

A partir de mis recientes indagaciones, hoy puedo afirmar que aquellas primeras explicaciones me sirvieron de base para poder avanzar y realizar nuevos descubrimientos respecto a las causas de la feminización. En primer lugar, observé que después del episodio de las becas, el ministro Osvaldo Magnasco firmó un decreto en el año 1900 para que los cursos de magisterio de las doce Normales de Maestros funcionaran como anexos a los Colegios Nacionales, lo que significaba que los varones debían cursar el plan de los Colegios más unas pocas materias pedagógicas. Si bien algunos cursos funcionaron uno o dos años como anexos, en los hechos la medida significó el cierre definitivo de doce de los trece cursos de magisterio de las Normales de varones que existían hasta ese momento. Debido al prestigio y las conexiones políticas de sus docentes, el único curso de magisterio masculino que se salvó de la clausura fue el de la Normal de Profesores de Capital.

La segunda causa que pude identificar fue la creación, entre 1874 y 1914, de once Normales solo en la Capital Federal –la mayoría de las ciudades tenía entre una y tres Normales– de las cuales diez fueron de mujeres. Esto se debió a la alta demanda de los padres para que sus hijas pudiesen estudiar una «carrera decente» y la necesidad de las autoridades de formar maestras, principalmente, para las escuelas infantiles (primero y segundo grados según la Ley Nº 1420/84). Esto tuvo un impacto en la Capital pero también en el resto del país: todas estas Normales tuvieron una matrícula muy alta y una significativa cantidad de egresadas, por lo que las flamantes maestras que tenían necesidad de trabajar y en esa ciudad no conseguían cargo –hecho que resultó cada vez más común– tuvieron que trasladarse a los Territorios Nacionales y a las provincias. En síntesis, este libro de Tedesco significó para mí una guía certera y esclarecedora que me sirvió tanto para dar clases como para comenzar mis investigaciones sobre el sistema educativo en general y las Escuelas Normales en particular, en el entendido que este y sus otros textos hoy se han transformado en clásicos ineludibles.

## LA VIGENCIA DE UNA HIPÓTESIS, MEDIO SIGLO DESPUÉS

Nicolás Arata

En Argentina, los proyectos historiográfico-educativos resultado de investigaciones que alcanzaron el carácter de fundacionales nacieron en el contexto de golpes de Estado. Su escritura surgió de bucear en las razones y antecedentes que permitieran conjurar el autoritarismo de un sector de la sociedad

argentina y reensamblar ideas y experiencias educativas en clave democrática. En otras palabras: la escritura de la historia de la educación es, ante todo, un acto político. El proyecto más conocido es el fundado por Adriana Puiggrós tras exiliarse en México durante la última dictadura cívico-militar: la creación del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) con sede en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) primero, y en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA tras la reapertura democrática, después.

La escritura de *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)* también nace de un golpe. Fue durante la autodenominada Revolución argentina, encabezada por el general Juan Carlos Onganía en 1966, cuando Juan Carlos Tedesco –que trabajaba en el Departamento de Extensión Universitaria realizando tareas educativas en la Isla Maciel– fue reasignado al Instituto Bibliotecológico en condición de no docente. Allí se encontró por primera vez con las Memorias del Ministerio de Educación, un compendio anual que resumía las iniciativas desplegadas por el Estado en materia educativa a lo largo y ancho del país.

En una entrevista realizada junto a Luz Ayuso a propósito de los veinte años de la creación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), Tedesco recordaba aquel descubrimiento como el punto de partida para empezar a escribir su libro más célebre. La novedad y las posibilidades investigativas del archivo que se abría frente a él contrastaban con el desconocimiento que tenía sobre su existencia: «Desde el punto de vista de la historia de la educación, era una fuente formidable que descubrí por casualidad. Nadie, en nuestra formación como especialistas en Ciencias de la Educación, nos había indicado su existencia».[40]

Las hipótesis, los argumentos y las claves de lectura que ofrece *Educación y sociedad* representaron un salto cualitativo respecto a las historias de la educación escritas hasta el momento. Sin lugar a duda, *Educación y sociedad* fue la mejor aproximación a la comprensión del sistema educativo desde una perspectiva histórica hasta la aparición de los ocho tomos de *Historia de la educación en la Argentina*, obra colectiva editada por Galerna y dirigida por Adriana Puiggrós. Y lo fue porque el trabajo de Tedesco hizo mucho más que llenar un vacío en nuestra interpretación del pasado educativo; conectó la educación con el devenir histórico de una sociedad; expuso la relación entre la educación y los proyectos políticos en pugna; planteó un acercamiento al papel desempeñado por el Estado desde una lectura con tintes gramscianos; sembró –en definitiva– una hipótesis que funciona como clave de lectura obligatoria para cualquiera que desee iniciarse en el estudio del devenir histórico educativo argentino. Incluso, cincuenta años después de su primera formulación.

Del conjunto del texto, la centralidad de los capítulos dedicados a la relación entre economía y educación y a la función política de la educación siguen siendo, para mí, centrales.

40. ARATA, N. y AYUSO, Luz, «La educación, entre la historia y la política. Conversación con Juan Carlos Tedesco», en ÍD. (eds.), *SAHE20. La formación de una comunidad intelectual*, Buenos Aires, Anuario de Historia de la Educación, 2015, pp. 195-204 (la cita corresponde a p. 197). Este libro contiene, además, en las plumas de Guillermo Ruiz y Martín Legarralde, dos lúcidas aproximaciones a la obra de Tedesco y a los aportes de *Educación y sociedad*.

Argumentar, hacia 1970, que la formación del sistema educativo cumplió un papel político representaba no solo una novedad; también rompía con el tedio de las páginas de la historiografía educativa liberal, a la que Tedesco caracterizaba como «asocial» y que tenía como su más fiel representante a Manuel Solari.[41] ¿De que valía narrar una historia de las ideas educativas de quienes detentan las posiciones pedagógicas triunfantes, sin indagar en los alcances, las pugnas y los efectos que tenían aquellos postulados sobre la sociedad que buscaban moldear?

La función política de la educación que plantea Tedesco se desglosa en un aspecto disciplinador (que el autor asocia a la educación primaria) y otro de carácter elitista y, por ende, discriminatorio (presente en la enseñanza media y superior). Por un lado, la función política del sistema educativo perseguía alcanzar la estabilidad de la que había carecido la sociedad argentina en buena parte del siglo XIX. Este propósito se materializaría mediante la difusión de principios y valores nacionales, especialmente en las provincias que presentaban focos de resistencia al poder centralizador emplazado en Buenos Aires. El componente elitista-discriminatorio consistía, en cambio, en ofrecer una trayectoria formativa orientada a la preparación de burocracias funcionales a los intereses de la oligarquía. De ahí, también, que todos los intentos de reforma del sistema educativo –desde la perspectiva de Tedesco– tuviesen como principal objetivo alejar a otros grupos en ascenso de aquellos espacios formativos concebidos desde y funcionales a los grupos en el poder.

De manera correlativa, lo que Tedesco quiere demostrar –y esto fue una preocupación central de Gregorio Weinberg, su maestro y prologuista de esta obra– es cómo la expansión del sistema educativo se edificó de espaldas a las dinámicas económicas del país en construcción. Tedesco refiere el desinterés de los hijos de los inmigrantes que comenzaban a poblar el Litoral, más abocados al desarrollo de actividades agrícola-ganaderas que a entrever la educación como vía de ascenso social. Esa actitud contrastaba con la de los jóvenes de las provincias del centro y del norte que parecían ver en la educación superior más que una carrera abierta al talento, una llave de acceso a los patios internos del Estado. De ahí, sostendrá Tedesco, que el contenido de la enseñanza más coherente con la función política fuese el enciclopedismo. De ahí, también, que lo que *Educación y sociedad* empezaba a habilitar –aunque no fuese más que tímidamente– era una lectura más compleja de las no menos complejas relaciones entre el proyecto educativo fundacional y sus articulaciones y efectos en las jurisdicciones provinciales, expresión de realidades heterogéneas y necesidades diversas.

Para quien se dedica a la historia de la educación, *Educación y sociedad* no es un texto que se lee en soliloquio, sino en relación con una biblioteca y en el marco de un programa académico y de formación que, en mi caso, es el del equipo de la materia Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la UBA y de la materia Historia de la Educación Argentina de la UNIPE. Tal vez el contrapunto mayor, por la potencia de sus hipótesis, surja de la lectura –realizada a la par– de *Sujetos, disciplina y curriculum en el sistema educativo*

41. Ibíd., p. 196.

*argentino*, de Adriana Puiggrós. No creo haberlo percibido entonces, pero hoy podría afirmar que, mientras el efecto de lectura que produce leer a Tedesco contribuye a ordenar el relato en torno a una hipótesis consistente para acercarse al estudio de la historia educativa de nuestro país, en el caso de Puiggrós el efecto de lectura es más bien la desnormalización de los relatos instituidos. Si la narrativa de Tedesco va del centro del poder hacia las periferias, el camino que transita Puiggrós es el inverso. Desde un punto de vista formativo –que descansa en la idea de que no existe una sino múltiples versiones de la historia–, la complementariedad de ambos textos hace a una propuesta formativa mucho más rica e interesante, con sus luces y sus sombras, siempre abierto a las voces, las ausencias y los puntos de fuga que ofrece toda historia.

No hay textos que superan a otros, sino puntos de vista, enfoques, escrituras que nos adentran en un pasado que puede ser contado de mil formas distintas, y no agotarse. Con la reedición de *Educación y sociedad en la Argentina* la UNIPE no solo realiza un merecido homenaje a su autor. También recupera y vuelve a poner en valor un libro que ha contribuido a formarnos como historiadores e historiadoras de la educación, y que continuará haciéndolo en el encuentro de nuevas camadas de lectores y lectoras interesados en nuestra historia y su devenir.

## 1970

Hernán Mariano Amar[42]

### La entrada

En 1970, la editorial Pannedille publicó *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)* de Juan Carlos Tedesco. El campo educativo local, su ciencia oficial, se conmovió. En ese libro, Tedesco afirmaba que la generación del ochenta no le había asignado una función económica al sistema educativo, sino una finalidad orientada hacia la formación de la élite política y el logro de la estabilidad institucional del orden liberal y oligárquico.[43]

42. Se agradecen los comentarios a este prólogo realizados por Darío Pulfer (UNIPE), Guillermo Bianchi (UNTREF), Anny Ocoró Loango (UNTREF) y Sebastián Gómez (UBA-CONICET).

43. TEDESCO (1970), a diferencia de CIRIGLIANO (1967), sostenía que, en sus orígenes, el sistema educativo argentino no presentaba una conexión activa con las necesidades productivas de importación y exportación del modelo agroexportador. Esto es, la «educación oligárquica» no estaba orientada hacia la capacitación de todo tipo de «funcionarios portuarios», sino hacia la formación de la élite de dirigentes políticos y el aseguro de la estabilidad institucional del orden liberal: por un lado, los Colegios Nacionales (con su matriz enciclopedista y humanística) preparaban a los alumnos para los puestos de la administración pública o el ingreso a los estudios universitarios; por otro lado, las universidades nacionales, con su foco en el Derecho y la Medicina, con sus títulos de doctor dotaban a sus selectos graduados de una llave maestra, casi única, para el acceso a los más altos cargos políticos (en 1889, las cámaras de senadores y diputados estaban conformadas por un piso de 95% de abogados y médicos); por último, la enseñanza primaria, con sus principios formativos generales, con sus mandatos de integración social tampoco se mostraba perfilada hacia la formación de una «mano de obra barata» alfabetizada para el desarrollo de las actividades del campo, ya que, en un sistema de producción agropecuario extensivo, estas tareas se podían resolver sin siquiera saber leer y escribir. En el período 1880-1900, concluía el joven Tedesco, los empleos masivos eran cubiertos, además, con la inmigración.

Esta toma de posición de Tedesco (1970) se dirigió contra las interpretaciones de Cirigliano (1967), que sostenían, a modo de esquemas de trabajo, en clave de ensayo, la existencia de una correspondencia lineal entre la educación y la economía durante el modelo agroexportador. En realidad, esta ofensiva intelectual del joven Tedesco tenía por intención lanzar una crítica más amplia contra la visión desarrollista y economicista de la educación, consagrada en aquellos años como parte de la ciencia legítima en el espacio educativo nacional. Este punto de vista científico dominante no solo se encarnaba, según Puiggrós (2003) y Suasnábar (2004), en los desarrollistas católicos que ocupaban posiciones de poder en el Ministerio de Cultura y Educación del gobierno de Juan Carlos Onganía (Emilio Fermín Mignone, Alfredo Van Gelderen, Luis Jorge Zanotti, Antonio Salonia, el propio Gustavo Cirigliano),[44] sino también en los «liberales modernizadores» refugiados en el CICE-ITDT (Gilda Lamarque de Romero Brest y equipo) tras la intervención y represión policial en la UBA desplegada por la «Revolución argentina».[45]

Estos dos grupos pedagógicos, más allá de sus diferencias políticas y científicas, coincidían en señalar a la función económica como la principal contribución del sistema educativo sobre la estructura social. Esto no era otra cosa, explicaba Tedesco (2012), que la estrategia del planeamiento educativo para la capacitación de recursos humanos cualificados, según las exigencias del mercado de trabajo, para el aumento de los niveles de productividad, el crecimiento del PBI y la construcción de sociedades desarrolladas con movilidad social, alejadas al fin de los fantasmas del socialismo real y el nacionalismo popular.[46]

Al respecto, Tedesco (1972) no ahorró críticas contra el «desarrollismo ingenuo» de los partidarios a ultranza del «cambio» y el «desarrollo», tales como Antonio Salonia, que solo le reclamaban al sistema educativo una conexión técnica no politizada y unidireccional con las necesidades dictadas por el mercado laboral para acelerar el desarrollo económico del país (por caso, mediante la

44. Según PUIGGRÓS (2003), Gustavo Cirigliano formó parte del grupo de asesores educativos convocados por Emilio Fermín Mignone, subsecretario de Educación de Dardo Pérez Gilhou, ministro de Cultura y Educación del gobierno de facto de Juan Carlos Onganía (1966-1970). De todos modos, según esta autora, Cirigliano nunca fue un «miembro pleno» de la «derecha liberal conservadora católica», por su particular derrotero pero también por sus opciones políticas que lo inclinaron hacia el nacionalismo popular en los años setenta.
CIRIGLIANO (1967) se mostraba a favor de una educación para el crecimiento continuo, en el marco de un proyecto de desarrollo nacional. Este proyecto de país, para el autor, podía ser conducido por un partido político conformado por una nueva generación de dirigentes con perfil técnico (por caso, el MID, UDELPA); o bien podía ser liderado por una versión moderna del peronismo, con una conducción política con criterios técnicos, capaz de diseñar un proyecto de alcance nacional y latinoamericano con una base heterogénea de apoyo social.

45. Esta crítica de TEDESCO (1970) se dirigió también contra las explicaciones deterministas de algunos grupos de la izquierda marxista, que ocupaban posiciones dominadas en el campo educativo local. Como muestra GÓMEZ (2016), Antonio Gramsci le permitió pensar al joven Tedesco, en una clave crítica, la función específica, no necesariamente económica, de un sistema educativo en un contexto particular.

46. Para un análisis del «desarrollismo educativo» local, esto es, de su relación con los países desarrollados y los organismos internacionales y regionales (Unesco, Cepal), pero también con los conocimientos producidos por las modernas ciencias sociales (economía de la educación, sociología científica estructural-funcionalista, enfoque de recursos humanos, teoría del capital humano), se recomienda no solo la lectura de CONSEJO NACIONAL DE DESARROLLO (1968), sino también de PUIGGRÓS (2003), SOUTHWELL (2003), SUASNÁBAR (2004 y 2013), TEDESCO (2012), RODRÍGUEZ (2013), TIRAMONTI (dir.) (2018).

creación de la escuela intermedia).[47] Estos miembros de la tecnocracia educativa, continuaba Tedesco, en primer lugar no entendían que una «Reforma educativa»,[48] como la que ellos promovían desde el gobierno de Onganía, no podía hacer abstracción de las condiciones políticas y las relaciones sociales en las que se enmarcan las orientaciones de toda acción educativa; en segundo lugar, no podían problematizar, dado los límites de sus enfoques, que ese proceso de cambio educativo oficial, en el contexto de una sociedad dividida en clases sociales, no acabara por incidir sobre la pretendida función de promoción social, sino, como se demostraba en algunos estudios sociológicos críticos, sobre la función de reproducción[49] del orden social y desigual existente.[50]

## Lo que se cifra en el nombre

El año de 1970 marcó, además, el inicio de la construcción del nombre y la voz propia de Juan Carlos Tedesco en la historia de la educación argentina. Inauguró uno de los períodos más potentes de su producción intelectual, que se extendió hasta los años ochenta. Entre otras publicaciones y proyectos de este ciclo, se puede mencionar no solo los libros *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)* (Tedesco 1970), *Clases sociales y educación en la Argentina* (Tedesco, 1973), *Conceptos de sociología de la educación* (Tedesco, 1980), *El proyecto educativo autoritario. Argentina, 1976-1982* (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983), *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)* (Tedesco, 1986) y *El desafío educativo: calidad y democracia* (Tedesco, 1987), sino también la dirección de la *Revista de Ciencias de la Educación (RCE)* (1970-1975) y la participación destacada en el proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe (Unesco-Cepal-PNUD), en los años de los «exilios internos».[51]

Este período, esta obra de Tedesco contribuyó a instalar algunos de los temas y ejes de trabajo más importantes en la agenda educativa local diseñada

47. Antonio Salonia, Luis Jorge Zanotti, Alfredo Van Gelderen solían escribir juntos en revistas católicas para defender la «Reforma educativa». CIRIGLIANO y ZANOTTI (1965), por su parte, publicaron juntos *Ideas y antecedentes para una reforma de la enseñanza media* (RODRÍGUEZ, 2013). CIRIGLIANO (1971), puntualmente, se mostraba a favor de una escuela intermedia con orientaciones prácticas no solo para conectar mejor a los jóvenes con la vida escolar y el mundo del trabajo, sino también para elevar la calidad de la formación de los recursos humanos. De esta manera, agregaba el autor, el sistema educativo contribuiría a promover el desarrollo económico que exigía el país.

48. Según RODRÍGUEZ (2013), se conoció como «Reforma educativa» el Anteproyecto de Reforma del Sistema Educativo Argentino-Trabajos de Base (Resolución Ministerial nº 994) de octubre de 1968. Entre otros puntos, esta reforma impulsaba la creación de la escuela intermedia con fines prácticos, y con ella, la reestructuración del sistema educativo (nivel pre-primario, nivel elemental, nivel intermedio, nivel medio y nivel superior).

49. TEDESCO (1972) afirmaba que los sistemas educativos contribuyen al refuerzo de las desigualdades de origen social y familiar, según la lectura que hacía de *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement,* un libro de BOURDIEU y PASSERON (1970) publicado originalmente por Les éditions Minuit en 1970. Para un análisis sobre los usos intelectuales de la sociología de Bourdieu en el campo educativo argentino, con foco en la *Revista de Ciencias de la Educación*, se puede consultar a SUASNÁBAR (2004) y AMAR (2016).

50. Esta última crítica de TEDESCO (1972) no solo se dirigió contra los «partidarios» de la «Reforma educativa», sino también contra muchos «opositores» que, a pesar de sus diferencias políticas con el gobierno de Onganía, no cuestionaban la introducción de nuevos mecanismos y dispositivos técnicos para anclar la correspondencia entre las orientaciones del sistema educativo y las necesidades del mercado ocupacional. En este último grupo, se podría ubicar a los «liberales modernizadores» del CICE-ITDT.

51. Para conocer parte de la vida y obra de Juan Carlos Tedesco, se recomienda la lectura de PULFER (2017).

en los años de la recuperación democrática: las complejas relaciones entre la educación, el conocimiento y la sociedad (reproducción, cambio, transformación), las distancias entre la cultura escolar y las culturas populares, sus efectos asociados (repitencia, deserción, desigualdad), la formación ciudadana democrática, la calidad de la educación y la igualdad de posibilidades y oportunidades, los nexos entre la investigación educativa y las políticas de educación y justicia social.

## Lectores, lecturas

Leí por primera vez *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)* de Juan Carlos Tedesco en 1999 o en el 2000, no recuerdo muy bien el año. Recuerdo, eso sí, que lo leí con Cristina, mi compañera de siempre, y con unos amigos de la carrera de Ciencias de la Comunicación, en algún que otro barcito de los que rodeaban la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), en una de sus anteriores sedes, a metros del Parque Centenario. Recuerdo, además, que lo leímos en unas fotocopias de muy mala calidad, como era la costumbre. Extraño esos papeles todos subrayados, marcados con trazo grueso, por momentos ilegibles.

Lo cierto es que, en aquel momento, el libro de Tedesco fue uno de los textos que nos abrió el continente de la política para pensar la relación entre la cultura, la educación y la comunicación más allá de los enfoques economicistas o culturalistas de corte liberal o marxista. Este era un tema, eso tampoco lo olvido, que obsesionaba a algunos de nuestros profesores de grado. Este era un tema, ahora lo reconozco, que también interesaba a muchos de nosotros, estudiantes del conurbano, de veintipico de años, que veíamos caer a nuestros barrios y familias y le pedíamos algunas respuestas a la política para dejar atrás a Fukuyama, ya próximos al estallido de 2001.

Creo que es por todo esto que la recepción intelectual no ha tenido mayores dificultades para codificar a esta investigación de Tedesco como un clásico. Esto es, como una parte del canon científico del campo educativo argentino: muchas de sus ideas siguen vivas, sujetas a disputadas lecturas, abiertas a todo tipo de acentos, como decía Volóshinov (2009), en distintos contextos y situaciones.

## Bibliografía


### Amar, Hernán Mariano

2016 *Bourdieu en el campo educativo argentino (1971-1989)*, Buenos Aires, Biblos.

### Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude

1970 *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, París, Les éditions Minuit.

### Cirigliano, Gustavo

1967 *Educación y futuro*, Buenos Aires, Columba.

1971 «La escuela intermedia», en Villaverde, Aníbal (coord.), *La escuela intermedia en debate*, Buenos Aires, Humanitas.

Cirigliano, Gustavo y Zanotti, Luis J.

1965 *Ideas y antecedentes para una reforma de la enseñanza media*, Buenos Aires, Theoria.

Consejo Nacional de Desarrollo (Conade)

1968 *Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social*, t. II, Buenos Aires, Conade.

Gómez, Sebastián

2016 «Juan Carlos Tedesco y el primer uso de Gramsci desde la teoría educativa argentina», en *Propuesta Educativa*, año 25, vol. 2, nº 46, pp. 93-100, Flacso Argentina.

Puiggrós, Adriana

2003 «Espiritualismo, normalismo y educación», en ÍD (dir.), *Historia de la educación en la Argentina*, t. VIII: *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Galerna.

Pulfer, Darío

2017 «Juan Carlos Tedesco (1944-2017) *–In Memoriam–*», en *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 18, nº 1, pp. 4-23.

Rodríguez, Laura G.

2013 «Los católicos desarrollistas en Argentina. Educación y planeamiento en los años de 1960», en *Diálogos*, vol. 17, nº 1, pp. 155-184, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil.

Southwell, Myriam

2003 «Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo», en Puiggrós, Adriana (dir.), *Historia de la educación en la Argentina*, t. VIII: *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Galerna.

Suasnábar, Claudio

2004 *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*, Buenos Aires, Flacso-Manantial.

2013 *Intelectuales, exilios y educación. Producción intelectual e innovaciones teóricas en educación durante la última dictadura*, Rosario, Prohistoria.

Tedesco, Juan Carlos

1970 *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Buenos Aires, Ediciones Pannedille.

1972 «El debate de la Reforma Educativa: un caso de debate tecnocrático», en *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 7, pp. 57-58, Buenos Aires.

1973 *Clases sociales y educación en la Argentina*, Rosario, Ediciones Centro de Estudios Rosario.

1980 *Conceptos de sociología de la educación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

1986 *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Ediciones Solar.

1987 *El desafío educativo: calidad y democracia*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.

2012 *Educación y justicia social en América Latina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica-UNSAM Edita.

Tedesco, Juan Carlos; Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo
1983 *El proyecto educativo autoritario. Argentina, 1976-1982*, Buenos Aires, Flacso Argentina.

Tiramonti, Guillermina (dir.)
2018 *La escuela secundaria. 50 años en la búsqueda de una reforma*, Buenos Aires, Flacso Argentina.

Volóshinov, Valentín Nikoláievich
2009 *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Buenos Aires, Ediciones Godot.

## APUNTES SOBRE LA TRAMA POLÍTICA E INTELECTUAL DE UN LIBRO ABIERTO

Sebastián Gómez

En el segundo cuatrimestre de 2004 accedí, por primera vez, a *Educación y sociedad en la Argentina*. Lo hice en calidad de estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA; cursaba por entonces la materia Historia de la Educación Argentina. Entre la bibliografía sobresalía la sugestiva hipótesis de Tedesco: en sus orígenes, el sistema educativo argentino tuvo una función política antes que económica. Joven estudiante, recuerdo una doble impresión del libro. Primero, encontrarme con una hipótesis que suministraba una explicación tan aguda como clara. Estas virtudes que suelen marchar por separado y son, a la vez, tan propias de los buenos maestros, dotaban de seguridad a un estudiante en búsqueda de certezas entre la maraña de textos y obligaciones curriculares. Segundo, la fundamentación de tal hipótesis a través del italiano Antonio Gramsci. Reparé particularmente en la referencia, porque la militancia política de aquellos años me había enseñado la importancia de este autor al que comenzaba a estudiar.

Brevemente, la hipótesis de Tedesco plantea que en sus orígenes el sistema educativo tuvo una función política, la cual supuso dos aspectos. Primero, la clase dirigente buscó a través de las escuelas primarias lograr estabilidad política interna. El modelo agroexportador no demandaba la formación de una mano de obra calificada, pero sí la incorporación de reglas de conductas por parte de las masas populares a fin de garantizar el *statuo quo*. Segundo, a través de los Colegios Nacionales y la universidad, la generación del ochenta forjó personas aptas para cumplir papeles políticos, excluyendo otros objetivos, como la formación para actividades productivas. A su vez, ante la presencia masiva y creciente de los sectores medios urbanos en el sistema educativo vernáculo que bregaban por acceder a aquellos circuitos educativos, la clase dominante decidió expandir y fragmentar al sistema en varias escuelas profesionales. En definitiva, se trataba de alejar y autonomizar trayectos educativos propios de la élite directiva. Para fundamentar esta hipótesis, Tedesco recurrió a Gramsci: «Antonio Gramsci planteó con agudeza este problema, cuando afirmó que el carácter social de una escuela determinada

consiste en que cada grupo posee su propio tipo de escuela para perpetuar, a través de ella, una función directiva o instrumental» (véase *infra*, p. 165).

Como decía, este pasaje del libro me cautivó doblemente: por el carácter sugestivo de la hipótesis y por la referencia, tan puntual como decisiva, a Antonio Gramsci. Creo que no resulta desacertado decir que estas dos impresiones me acompañaron por largo tiempo, hasta que encontré el momento de retornar a ellas: la tesis doctoral, abocada al estudio de la recepción educativa de Gramsci en los años sesenta y setenta.[52] La primera publicación de *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)* en 1970 por la editorial Pannedille resultó una pieza decisiva en la tesis y, obviamente, también la propia figura y trayectoria de Tedesco.[53]

Tal vez por formar parte de una generación que se forjó al calor de los levantamientos populares del bienio 2001-2002 (con sus múltiples derivas y filiaciones políticas), la pregunta por el derrotero de Tedesco en las décadas 1960 y 1970 estaba animada por una inquietud político-intelectual: establecer un diálogo con aquella generación que imaginó y bregó por un cambio social. La pregunta sobre los convulsionados años sesenta y setenta no era, como se había forjado otra generación, por la conformación del campo cultural que terminó desarticulado debido a los excesos de una radicalización política incapaz de pensar la cuestión democrática. Más bien, buscaba reexaminar la productividad de aquellas opciones políticas y usos teóricos marxistas. Pero esta búsqueda tenía el riesgo de un romanticismo incauto sobre aquellos años que podía terminar por glorificar trayectorias que, como todas, estuvieron marcadas por dilemas, incongruencias y un determinado campo de posibilidades.

La militancia política del joven Tedesco gravitó en el libro *Educación y sociedad*. Su juvenil incursión en las tendencias revolucionarias del Partido Socialista y, luego, su militancia en la formación trotskista Política Obrera hasta fines de los sesenta jalonaron en el maestro normal una particular sensibilidad por la intervención activa sobre los problemas comunes. En alguna ocasión, Juan Carlos Portantiero, con quien Tedesco mantuvo lazos de amistad y que constituyó para él una figura de referencia ya desde los años sesenta, aseveró: «Yo pienso en función de la política» (Mocca, 2012: 86). La afirmación bien puede describir la sensibilidad de una camada de intelectuales que escogía sus objetos de estudios no a partir de una acotada agenda académica; más bien como un modo preciso de participar de los antagonismos sociales.

Este ángulo permite también comprender la contribución de *Educación y sociedad en la Argentina*. Su primera edición se tejió en una coyuntura educativa particular: los intentos de reforma educativa por parte del régimen militar (1966-1973). La reforma encabezada por el ministro de Justicia e Instrucción Pública José Astigueta a fines de los años sesenta consistía, entre otros aspectos, en la creación de una escuela intermedia de cuatro años con perfil técnico para la población de 11 a 14 años. En los hechos, la propuesta que se presentaba

52. GÓMEZ, Sebastián, *La recepción y usos de Antonio Gramsci en el nacionalismo popular pedagógico y la nueva izquierda pedagógica, 1959-1976*, tesis doctoral, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2015.

53. Para un análisis de la trayectoria de Tedesco, ver PULFER (2017) y DUSSEL (2018). Para un análisis del empleo de Bourdieu por parte del autor, ver AMAR (2016).

como democrática estaba destinada a los sectores populares a fin de garantizar su rápida inserción laboral. Uno de los defensores y mentores de la reforma era Gustavo Cirigliano; sus trabajos (1967, 1969) oficiaban como una defensa de esta (Suasnábar, 2004). El autor establecía una identidad entre los orígenes del sistema educativo vernáculo y las necesidades del modelo agroexportador; tal vínculo virtuoso entre educación y producción se había luego desvanecido, por lo que era necesario un reencuentro. La explícita crítica de Tedesco a las tesis de Cirigliano superaba una querella académica; se trataba de un debate sobre el curso de la política educativa. En ese sentido, la apelación a Gramsci era apropiada. En rigor, la crítica del revolucionario sardo a la multiplicación de escuelas profesionales era también una impugnación a una reforma educativa: la llevada adelante por el fascismo italiano en los años veinte, que también pretendió autonomizar los circuitos educativos de la clase dirigente.

Pero, así como la militancia política signó a *Educación y sociedad*, el libro también permaneció modulado por la trayectoria del joven Tedesco desde julio de 1962 hasta marzo de 1968 por la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Por entonces, aquella facultad constituía un verdadero ícono en las dinámicas de modernización cultural de los años sesenta. Aunque resulta imposible resumir las influencias de la casa de estudio sobre el libro, es posible subrayar tres: el prisma historiográfico de José Luis Romero que había inaugurado una manera novedosa de vincular la sociedad y la historia; los originales planteos sociológicos de Gino Germani que se perciben no solo en la cita recurrente por parte de Tedesco, sino también en el propio concepto de «función»; la perspectiva epistemológica aprendida en las materias Lógica y Filosofía de las Ciencias de la carrera de Filosofía, ambas a cargo de Gregorio Klimovsky. Esta última referencia no es explícita en el libro, pero se vislumbra en el modo de trabajo del maestro normal: para Klimovsky, la clave de la investigación científica residía en formular y contar con una hipótesis fértil, es decir, una hipótesis capaz de explicar una gran cantidad de problemas. Tal vez el convencimiento de haber alcanzado una hipótesis fértil sobre los orígenes del sistema educativo vernáculo sea una de las razones por las que Tedesco decidió reeditar sucesivamente el libro sin cambios en los primeros capítulos.

Como es posible divisar, estas importantes influencias excedían a la propia carrera de Ciencias de la Educación. La atmósfera interdisciplinaria de aquellos años en la facultad resultó decisiva para que Tedesco renovara el canon historiográfico en el campo educativo y, más concretamente, supere la perspectiva liberal, institucionalista y espiritualista del por entonces titular de la asignatura Historia de la Educación Argentina de la facultad: Manuel Solari. Este afán renovador del campo educativo llevó a Tedesco, en paralelo a la escritura de *Educación y sociedad*, a fundar la *Revista de Ciencias de la Educación*, la cual dirigió de manera ininterrumpida entre 1970 y 1975 y aglomeró a jóvenes graduadas y graduados de Ciencias de la Educación.

En alguna ocasión, Italo Calvino (1992) sugirió que un clásico «es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir». La definición alude a un doble juego: la obra se muestra abierta pero también son precisas inquietudes para cultivar tal apertura. Entre este presente y aquel pasado, es posible hilvanar un sinfín de preguntas a partir de *Educación y sociedad*: ¿cuáles son y han sido

las estrategias educativas de los sectores dominantes en un país dependiente y semiperiférico como Argentina?; ¿cuáles son las viejas y nuevas recetas educativas moduladas por una oligarquía devenida burguesía *offshore*?; ¿de qué manera nuestro sistema educativo responde a las exigencias de la división internacional del trabajo y de sociedades cada vez más desiguales?; ¿qué sensibilidad de época, limitaciones o cegueras entraña una obra como *Educación y sociedad* apoyada en una bibliografía fundamentalmente masculina?; ¿de qué manera construir políticas y propuestas pedagógicas «inclusivas» que no terminen por conducir a las clases subalternas a circuitos educativos pedagógicamente devaluados?

Posiblemente el motivo principal de estas y otras tantas preguntas que sigue despertando el retorno a *Educación y sociedad* sea en definitiva la audacia y el compromiso político-intelectual de Tedesco. Aunque las generaciones intelectuales no son un dato de realidad y su formación está sujeta a una constelación de elementos históricos, seguramente cada generación continuará encontrando en esta pieza clásica de la literatura educativa jirones para (re)pensar *sus* problemas pedagógicos.

## Bibliografía


### Amar, Hernán Mariano

2016 *Bourdieu en el campo educativo argentino (1971-1989)*, Buenos Aires, Biblos.

### Calvino, Italo

1992 *Por qué leer los clásicos*, Barcelona, Tusquets.

### Cirigliano, Gustavo

1967 *Educación y futuro*, Buenos Aires, Columba.

1969 *Educación y política*, Buenos Aires, Librería del Colegio.

### Dussel, Inés

2018 «Juan Carlos Tedesco y el pensamiento educativo: Reflexiones sobre un recorrido intelectual», en *Revista del IICE*, nº 43, pp. 39-52.

### Mocca, Edgardo

2012 *Juan Carlos Portantiero: un itinerario político-intelectual*, entrevista, Buenos Aires, Ediciones Biblioteca Nacional.

### Pulfer, Darío

2017 «Juan Carlos Tedesco (1944-2017) *–In Memoriam–*», en *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 18, nº 1, pp. 4-23.

### Suasnábar, Claudio

2004 *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*, Buenos Aires, Flacso-Manantial.

### Tedesco, Juan Carlos

1970 *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Buenos Aires, Ediciones Pannedille.

## UN LIBRO QUE MARCÓ EL CAMPO

Axel Rivas

El libro de Juan Carlos Tedesco que el lector tiene en sus manos es un clásico. ¿Qué es un clásico? Es un texto que tiene dos características. La primera es que se trata de un texto que modificó la discusión sobre una temática en el momento de su aparición. Fue un libro-transformador. La segunda es que se convierta en una lectura perdurable, que sigue teniendo sentido y valor más allá de su producción inmediata y su contexto intelectual. *Educación y sociedad en la Argentina* cumple con creces ambas condiciones. Les propongo elaborar más sobre cada una de ellas y reflejarlas también en mi experiencia como lector.

Al releer el libro y situarlo en su contexto histórico, podemos dimensionar su impacto. Como indica Gregorio Weinberg en el prólogo (escrito en mayo de 1970, para la primera edición) el texto de Tedesco es la expresión de una «nueva actitud» historiográfica, que implica esquivar las trampas de «la descripción pueril, el relato ingenuo de biografías de educadores, la nebulosa seudofilosófica, o en el mejor de los casos, las interpretaciones mecanicistas y simplistas [...]» (véase *infra*, p. 121).

El texto establece una mirada de los procesos históricos que integra dimensiones, utiliza criteriosa y rigurosamente las estadísticas y los archivos documentales, puede trazar el difícil camino interpretativo de las grandes visiones de los actores de la época encarnadas en el contexto de las relaciones de fuerza que las expanden y dan sentido relacional. Es un gran texto de historia de la educación, basta decirlo así.

Pero es mucho más que un avance notorio en la historiografía. El libro de Tedesco es el esqueleto analítico de la historia de la educación argentina. Tales son su poder y su peso en la literatura posterior. Es Tedesco quien trabajó de manera más profunda, relacional y sociohistórica los temas clásicos de los orígenes del sistema educativo argentino: la relación entre educación y estructura social, el federalismo educativo y las tensiones entre la nación y las provincias, los debates por el laicismo y la religión, la separación entre la educación primaria y secundaria, los modelos de escuela secundaria humanista y orientada al trabajo. Incluso va más allá y reconstruye la trayectoria del positivismo en las corrientes pedagógicas argentinas, de la mano de su gran intérprete, Víctor Mercante, y la tradición del espontaneísmo representada por Carlos Vergara (a quien Tedesco describe como «notoriamente desconocido a pesar de la vastedad de su obra»). Serán estos los debates, y esta, la manera de comprender la filigrana de poder entre las pedagogías y las políticas. Esta lectura dejará una marca indeleble en la historia de la educación argentina, que Adriana Puiggrós llevará luego a un nivel más profundo de análisis y exploración.

Tedesco, en su libro, marca el campo. Lo hace con una pluma maestra. Logra el equilibrio justo entre la complejidad de los temas y disciplinas que integra y la simpleza de su capacidad de síntesis, de ilustración por medio de testimonios y de recursos literarios científicos que desde entonces lo caracterizaron. Es esto lo que también demuestra que Tedesco conocía perfectamente el campo que analizaba, podía pisar sobre seguro en la escritura habiendo domado un territorio intelectual.

Puedo imaginar, a través de la lectura una vez más de su libro fundacional y habiéndolo conocido como aprendiz y amigo, el placer que debió sentir cuando encadenó esas palabras en 1970. ¿Sabría ya que estaba inaugurando un nuevo mundo en la historia de la educación argentina? Lo imagino en sus apenas veintiséis años, maestro de escuela, recién recibido de licenciado en Educación. Su claridad, su compromiso, su coraje, su capacidad analítica, su integración de las categorías de la pedagogía, la historia, la sociología, la economía, la ciencia política ya estaban allí. ¿Cuándo se desarrolló todo eso? ¿Habrá sido este libro el lugar donde condensó su mirada, de la cual no se apartó nunca, sino para profundizarla y expandirla?

Quizás este libro haya sido para Tedesco una condensación intelectual similar a lo que el libro significó para la historia de la educación argentina. Sería justo que la conquista personal sea también la de un campo entero de discusión, porque también pudo en el resto de su vida justificar ese camino que se iniciaba a una edad tan temprana. También podríamos pensar que su trabajo como autor central de la actual Ley de Educación Nacional en 2006 expresa su otra etapa de un viaje personal de transformaciones que se reflejaron en políticas de anclaje profundo en nuestro sistema educativo. Y, siguiendo ese registro de lectura, podríamos pensar que su muerte nos legó su pensamiento, su ética y su semblante, que es lo que sigue ilustrando y abriendo el camino de alguien que hizo en vida lo que vale la pena seguir haciendo cuando ya no se está.

Decía al principio que un clásico tiene dos características. La segunda creo ya haberla presentado, pero lo haré de manera más explícita: se trata de un libro que se lee hasta hoy como si no hubiese pasado el tiempo. Yo mismo he releído el texto ya incontables veces. Lo hice como alumno para introducirme en la historia de la educación. También como profesor para enseñar política educativa desde una perspectiva histórica, porque ya todo lo central que hay que entender de la Argentina estaba allí. Y de otras maneras cuando buscaba datos, citas, o comprender del modo más claro el debate entre Sarmiento y Alberdi o los intentos frustrados de reformas de la educación en la Argentina. Se señaló incluso incontables veces la tesis de Tedesco acerca del predominio de la política sobre la economía en la conformación del sistema educativo argentino. Pero Tedesco también dice algo de un valor decisivo hasta la actualidad: la paradoja de los conservadores reformistas en un sistema que se ancló en el modelo enciclopedista de los Colegios Nacionales.

Cuánto podemos todavía reflexionar a partir de este análisis y quizás encontrar allí una marca profunda invisible. Hasta el día de hoy parecen ser las fuerzas conservadoras las que vociferan la necesidad de cambios (casi siempre para adaptar la escuela al mercado). ¿No será este uno de los temas recurrentes de la dificultad de pensar proyectos de cambio alternativos desde las fuerzas progresistas?

Este es solo un destello que indica el presente del libro de Tedesco. Basta señalar que se trata de un clásico sin tiempo para recomendar su lectura, especialmente a los actuales y futuros docentes de la Argentina. Como decía Emile Durkheim en su *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*: es a través de la historia de la educación que se forma la compresión profunda de la docencia. Esta formación «genealógica» no

implica formarse para «reproducir» el sistema sino para entenderlo, descifrando sus orígenes, sus batallas intelectuales, sus pliegues escondidos. Allí es donde el texto de Tedesco funciona todavía hoy como un gran dispositivo de contrapoder.

## ¿QUÉ ES UN INTELECTUAL, ARGENTINO Y DE LA EDUCACIÓN?

Martín Aveiro

En una entrevista para Radio Canadá, de 1967, Jean-Paul Sartre decía que «en el Tercer Mundo, un intelectual tiene como primera tarea servir al desarrollo de su país. En consecuencia, ponerse a disposición del gobierno y del partido. Y ser profesor aun si lo que desea es escribir».[54] Casi al unísono con estas declaraciones, Juan Carlos Tedesco terminaba su licenciatura en Ciencias de la Educación, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. A poco de obtener su graduación, irrumpía en el escenario, ciertamente pobre hasta entonces, del campo de la historia de la educación nacional *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900),* con prólogo de quien fuera profesor de Historia de la Educación Argentina hasta 1966, Gregorio Weinberg. El cruce interdisciplinario, el hincapié en las fuentes y el análisis serio de las mismas, con rigor metodológico, les otorgaron renovados bríos a los estudios histórico-educativos en nuestras universidades.

Como sabemos, es imposible escindir a quien escribe de su tiempo y al texto de su contexto. Es aquí donde radica la importancia de esta obra que realza a quien la produjo. Pues, nacida en dictadura, la trasciende y, a su vez, cruza la siguiente interrupción autoritaria para reaparecer, renovada, en el siguiente período constitucional. Por eso, importa Tedesco en la función-autor, de acuerdo en esto con Michel Foucault (2006), no tanto por quién habla, sino por el resonar de las palabras, los desplazamientos, ecos y multiplicaciones, la cantidad infinita de posibilidades que dispara con ese discurso en sendas generaciones de historiadores de la educación hasta nuestros días. Tramas que se expanden y renuevan, golpetean en las teclas de las reproducciones y se pronuncian, con más o menos énfasis, de acuerdo al lugar que ocupa la voz que las enuncia. En primera persona, es distinta su tonalidad al calor de los acontecimientos, en la búsqueda de un público lector y una audiencia a fines de los sesenta, recién recibido, con tan solo veintiséis años, donde contrasta con Torcuato Di Tella, acuerda con Ana María Eichelbaum de Babini, polemiza con Gustavo Cirigliano, entre otros. Marca distancia y delimita un estilo, se hace un espacio, ocupa un puesto: director de la *Revista de Ciencias de la Educación*, entre 1970 y 1975. Otro momento es cuando alcanza el plano internacional, tras un breve paso por la docencia universitaria, y se transforma en consultor, experto e investigador de la Unesco en 1976. También repercute de otro modo en la acústica de los auditorios

54. La entrevista original y completa, en francés, puede verse en: <https://www.youtube.com/watch?v=2j87vUSadHg&t=17s>.

cuando reaparece investido como funcionario público hasta pisar el peldaño más alto, tal vez su aspiración pendiente, en calidad de ministro de Educación de la Nación con la presidencia de Cristina Fernández.

Es en esta última etapa en la cual nuestra generación recepta su obra. La de Tedesco representante del Estado argentino en materia educativa, retirado de la Unesco en el 2004, primero secretario de Educación de Daniel Filmus para, luego, ocupar el Ministerio a partir del 2007. Lapso en el cual se implementa la Ley Nº 26206, en reemplazo de la Ley Federal de Educación, aquella que también cargaba sobre sus hombros –motivo de crítica y sospecha hacia su persona– y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). En 2009, fue desplazado por Alberto Sileoni y recaló en una unidad de planificación estratégica donde elaboró un Plan Decenal (Pulfer, 2017), a pesar de que los planes a largo plazo, para la política educativa local, difícilmente sobrevuelan las coyunturas y, por ende, no logró las repercusiones esperadas. En fin, para quienes nos formamos en las Ciencias de la Educación durante ese período, aquel fue el púlpito tedesquiano, en una Argentina que intentaba reconstruirse después de la debacle del 2001, con una imponente inversión en el sector que, lamentablemente, no fue del todo valorada por una gran parte de la población, especialmente en los niveles medio y superior donde el esfuerzo fue mayor, en recursos humanos y materiales. Después, este intelectual, argentino y de la educación, ocupado en los asuntos del Estado, ausentaba su voz y nos dejaba sus libros. Mientras, retornaban el desguace de lo público, el desfinanciamiento de programas y proyectos, la embestida contra los trabajadores de la educación, escuelas, institutos, universidades y organismos de investigación científica.

Por eso, el valor de este texto que recuperamos hoy, a cincuenta años de su escritura. Subido en las ondulantes olas de la historia para comprendernos, en los nudos constitutivos que se sucedieron para interpretar la nación y actuar con consecuencias pedagógicas. El primero, el que al libro se refiere: la gestación del sistema educativo argentino. El segundo, su irrupción editorial: los setenta. El tercero, los momentos de intervención gubernamental de su autor. Los tres nudos en los que, como dice el capítulo III (Tedesco, 1982), en aquel famoso contrapunto con Cirigliano, entró en juego, con fuerza inusitada, la función política. Ahí, en el medio, estaba Tedesco para desenfundar una Remington, Macintosh o notebooks. Era preciso en sus conceptos, los cuales podíamos compartir o no, pero no dejaban de desafiar a la audiencia en la búsqueda de sentidos, ciertamente carentes después de atravesar dictadura, neoliberalismo y embates posmodernos. Ese es el lugar de construcción subjetiva y objetiva de nuestra recepción lectora. El encuentro y desencuentro generacional de mundos distintos, con algunos problemas comunes.

Para cerrar y en orden a los argumentos expuestos hasta aquí, retomamos el interesante debate que se diera en el año 2003, en las páginas de la revista *Propuesta Educativa* de Flacso, otra de sus instituciones de pertenencia desde 1981, entre Tedesco y Emilio Tenti Fanfani. Allí, el intelectual porteño contrapone las lógicas de exclusión del nuevo capitalismo con el mandato de la Unesco de aprender a «vivir juntos» y de «aprender a aprender», tras dejar atrás la era industrial (Tedesco, 2003). Aquel industrialismo era la base sobre la cual se articulaban las demandas hacia la escuela que presentó en *Educación*

*y sociedad,* por lo tanto, se abocó a repensar sus vínculos con las nuevas coordenadas. Es decir, se situaba en el tercer nudo de los mencionados. Y si bien Tenti Fanfani (2003) compartía totalmente los principios cognitivos y culturales para la educabilidad contemporáneos de aquel, se diferenciaba en el diagnóstico acerca de la pérdida de hegemonía del capitalismo y sostenía que era más una mutación para fortalecerlo. Ahora bien, ambos coincidían en la necesidad de la escuela y de las instituciones de educación pública para ofrecer un humanismo otro, no cualquier humanismo, sino aquel que contribuya a hacer de la sociedad un ámbito un poco más justo, digno y mejor. Son estas características las que definen a nuestros intelectuales y responden al interrogante del título. Pues son aquellos que, en el medio de un panorama mundial complejo, de cambios vertiginosos, a veces borrascosos, ofrecen un rumbo, un camino, una dirección sobre la cual pensar, hacer, aprender y convivir en la educación para servir al desarrollo del país.

## Bibliografía

Dussel, Inés

2018 «Juan Carlos Tedesco: la educación argentina en contexto», en AA. VV., *Educadores con perspectiva transformadora*, Santa Fe, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe-Flacso Argentina, pp. 15-37.

Foucault, Michel

2006 *O que é um autor?*, Lisboa, Passagens, 6ª ed.

Pulfer, Darío

2017 «Juan Carlos Tedesco (1944-2017) *–In Memoriam–*», en *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 18, nº 1, pp. 4-23.

Tedesco, Juan Carlos

1982 *Educación y sociedad en Argentina (1880-1900)*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina [Pannedille, 1970].

2003 «Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo», en *Propuesta Educativa*, nº 26, Buenos Aires, Flacso.

Tenti Fanfani, Emilio

2003 «Notas sobre la escuela y los modos de producción de la hegemonía», en *Propuesta Educativa*, nº 26, Buenos Aires, Flacso.

## UNA LUPA SOBRE LAS ÉLITES

Ivana Zacarías

Leer a Juan Carlos Tedesco implica tomar distancia de las discusiones que buscan emparchar los agujeros de la sociedad, para ir al hueso de aquello que somos, cuestionarlo, encontrarle un sentido, mirarlo a su cara más oscura.

Desde un análisis original para su época, *Educación y sociedad en la Argentina* es justamente eso: una observación profunda de la intrincada relación entre las políticas educativas y los miembros de esa comunidad que se estaba formando hacia fines del siglo XIX y principios del XX. Una forma de mirar que en general nos resulta sumamente difícil de aplicar a la contemporaneidad.

El recorrido por las páginas que siguen seguramente lleve al lector a recordar el gran libro de Benedict Anderson sobre la construcción de naciones, publicado varias décadas más tarde, también con un abordaje materialista de la historia.[55] Las naciones no son otra cosa –dirá Anderson– que comunidades imaginadas, cuya supervivencia depende de la reproducción conjunta de rituales para los que son necesarios diferentes dispositivos (moneda, relaciones exteriores, símbolos); entre ellos, la escuela ha hecho una contribución fundamental, como nos mostrará Tedesco en esta obra.

En épocas en que lo efímero y la difuminación de los vínculos son la regla, la permanencia de los ritos y la preservación de un espacio como la escuela, cuyo carácter es claramente contracultural, casi podrían verse como actos revolucionarios.

Dado que estos han sido temas estudiados hasta el hartazgo, quisiera detenerme ahora en la segunda hipótesis que plantea el libro, aquella según la cual las escuelas secundarias y la universidad constituirían –en la época de la construcción del Estado– un semillero de dirigentes de la sociedad: una oportunidad de formación para las élites.

Desde mi perspectiva, este postulado tiene más vigencia que nunca por dos razones. Por un lado, pone de manifiesto –con una anticipación asombrosa– los problemas estructurales que enfrentan el nivel secundario y el superior: desde la visión de Tedesco –que luego muchos otros validarán–, tanto la universidad como la escuela secundaria que han sobrevivido hasta el día de hoy fueron creadas para cumplir objetivos muy diferentes a los que se le exigen en el siglo XXI.

Si bien persisten grandes desafíos en términos de expansión de la educación superior, ciertamente se ha avanzado mucho en los niveles inferiores, al punto en que hoy en día el secundario es obligatorio y considerado parte de la educación básica. Un dispositivo que puja por democratizarse al mismo tiempo que expulsa a miles y miles de jóvenes, en gran parte porque fue creado justamente para no incluirlos. Entonces surge una pregunta fundamental, que desde hace algunos años nos venimos haciendo sin mucho éxito: ¿hasta cuándo podemos sostener una institución que fue creada para beneficiar solo a una pequeña porción de la población, tal como quería el propio Mitre? ¿No amerita, acaso, una transformación radical, surgida desde una renovada lectura política, una lectura política contemporánea?

Pero hay otra razón por la cual me parece necesaria la lupa que pone Tedesco sobre las élites y se relaciona con el sentido que como sociedad queremos darle a la educación hoy y en las próximas décadas. En su último libro, *Educación y*

55. ANDERSON, Benedict, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1983.

*justicia social en América Latina*, publicado en 2012,[56] el mismo Tedesco sostiene que la justicia social debe orientar a los sistemas educativos contemporáneos. Para lograr ello, el autor propone un conjunto de políticas educativas (que van desde alfabetización digital hasta formación docente), la mayoría de ellas focalizadas razonablemente en los grupos más vulnerables.

Como aprendiz suya, influida sin dudas por su visión materialista y compartiendo ideales similares, creo que aquella lente minuciosa sobre las élites en este, su primer libro, es fundamental si queremos que la educación se oriente hacia la construcción de sociedades más justas.

Si bien no lo explicitó en su última obra, estoy segura de que estaría de acuerdo conmigo: en un mundo con desigualdades crecientes, somos nosotros –los incluidos, los privilegiados, la élite– los que tenemos que aprender mejor, resignar más, ser más creativos, los que debemos en definitiva volver a educarnos para estar a la altura de una sociedad que sufre.

Después de seis décadas de investigaciones sobre los factores que inciden en los resultados educativos, tenemos un mejor mapa de hasta dónde puede llegar el aporte de la escuela, en particular para los sectores más relegados. Por ello, cualquier teoría que haga propuestas acerca del rol de la educación en la construcción de la sociedad debería, con profunda responsabilidad, no solo describir qué políticas van a contribuir a que los grupos más vulnerables logren romper con el determinismo de los resultados de aprendizaje (que ha sido el foco de la mayoría de los análisis), sino debería, fundamentalmente, establecer qué políticas –qué valores, qué pedagogías, qué instituciones– van a hacer que los privilegiados aportemos a la construcción de una sociedad justa y no contribuyamos a reproducir sus injusticias y opresiones.

A pesar del contexto adverso en el que vivimos, probablemente estemos ahora en el mejor momento para rediseñar nuestras instituciones educativas. A propósito de ello, me parece oportuna una frase de Sarmiento de 1878 a raíz del estancamiento en la matrícula del nivel primario y que incluye Tedesco en este libro: «[...] sobrevinieron épocas de calma, períodos de riqueza y contentamiento, y los hombres que influyen en la dirección dada a la política se abandonaron a las inspiraciones de clase y cuidaron de desenvolver de preferencia la educación superior, en la universidad y colegios preparatorios» (véase *infra*, p. 166).

Es en momentos de agitación, de crisis, de perplejidad, cuando las sociedades se ven obligadas a repensar quiénes son y hacia dónde van. Es este, pues, el momento para barajar y dar de nuevo.

Al cerrar este libro, será imposible para el lector volver a mirar las dinámicas educativas con inocencia. Profundizar, en esta época crítica, en cómo se construyeron los cimientos de esta comunidad que nos ha tocado imaginar juntos, nos abre la oportunidad para dar debates igualmente profundos que en aquellos tiempos. Podemos ser los *sarmientos* o los *mitres* de nuestra época.

Este libro no solo es una invitación a ello: es una viva demostración de que Juan Carlos Tedesco ha contribuido a ese debate de manera rigurosa, original

56. TEDESCO, J.C., *Educación y justicia social en América Latina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica-UNSAM Edita, 2012.

y con un elevado sentido de la ética, lo que lo coloca sin duda alguna entre los más grandes de la historia de la educación argentina.

## DE LECTURAS Y DIÁLOGOS EN DISTINTOS TIEMPOS

Claudia Aberbuj[57]

«Los científicos, con otras palabras, son cazadores de mitos...»
(Norbert Elias, 1982: 62).

En 1970 un joven Juan Carlos Tedesco escribe *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, obra publicada por Pannedille y prologada por Gregorio Weinberg. El análisis desarrollado allí se irá completando y complejizando con sucesivos trabajos, resultando en ediciones ampliadas que culminan en la presente edición. Aquí se reúnen por primera vez sus producciones relativas al estudio del período 1880-1955.

En su primera obra, Tedesco se propone estudiar el sentido y las funciones otorgadas a la educación en el período de constitución del sistema educativo en Argentina. En otras palabras, se interesa por desentrañar el vínculo entre educación y sociedad. Esta preocupación, abordada a través de distintos marcos conceptuales, lo acompañará durante toda su carrera intelectual y política. Es solo en clave de esta primera producción que puede leerse una de sus últimas obras *Educación y justicia social en América Latina*.[58]

*Educación y sociedad en la Argentina* es el resultado de una investigación empírica basada en el análisis sistemático de distintas fuentes. Un trabajo realizado a partir de un sinfín de fichas en las que registra y sistematiza datos, notas y tablas.[59] A través del diálogo y triangulación de un vasto corpus de fuentes indaga el sentido otorgado a la educación por los grupos dirigentes. Así, el autor intenta reconstruir el marco de sentido, las disputas, los compromisos y las interpretaciones que regulan discursivamente el texto o el hecho político. Suma a esta empresa la intención de indagar sobre las prácticas o las respuestas de los distintos grupos sociales a las diversas políticas educativas, para ello sistematiza los datos cuantitativos disponibles del período.

El autor propone una estrategia alternativa en el modo de producir conocimiento: no presentar afirmaciones en calidad de esquemas previos de trabajo, sino producir una investigación empírica. En este sentido, la confrontación que plantea con los trabajos contemporáneos de Gustavo Cirigliano (1967, 1969) es

57. Agradezco las lecturas atentas de Jennifer Guevara, Lorena Fernández Fastuca, Cecilia Naddeo y Candela Weiss, quienes también encontraron en Juan Carlos un gran maestro.

58. En esta obra, el autor presenta una reflexión histórica sobre el sentido otorgado a la política educativa en Latinoamérica entre 1880 y 1990, para luego avanzar sobre una propuesta de educación para el futuro.

59. Fichas que atesoraba y que tuve la oportunidad de ver en la oficina que compartimos durante los últimos años de su vida.

clara y explícita.[60] Se diferencia en el modo de producir conocimiento y en las hipótesis y conclusiones a las que arriba.

Para Tedesco, la variable central que explica la conformación y el devenir del sistema educativo entre 1880 y 1900 no es la económica, como plantea Cirigliano, sino la política. Tedesco desarrolla a lo largo de toda la obra su hipótesis central: los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política, no económica, y lo original del caso argentino es que las fuerzas que actuaron en el enfrentamiento político coincidieron –cuando cada una de ellas estuvo en la cúspide del poder– en sostener para sí la enseñanza tradicional (humanista y enciclopedista) y mantener alejadas las orientaciones productivas.

*Educación y sociedad en la Argentina* es parte de la renovación del campo de la historia de la educación en la Argentina. Se constituye, así, en un aporte agudo y original, de grandes pretensiones analíticas. A lo largo del libro Tedesco delimita junto al objeto un espacio de diálogo y debate académico intelectual dentro de los campos de la historia y la sociología. Su mirada histórica sostiene una perspectiva sociológica en la definición de sus preguntas y en el modo de abordarlas. El autor, también, se encarga de definir vacancias e invitar a la producción de nuevos estudios que complementen o discutan las conclusiones por él alcanzadas. Su propuesta va más allá de su propia producción; con su rigurosidad intelectual y su compromiso político invita a enriquecer «un debate necesario, tanto desde una perspectiva académica como política» (véase *infra*, p. 128).

De lectura clara y amena –«sujeto y predicado, esa es la clave», era su mantra–, *Educación y sociedad en la Argentina* es un clásico, una cita ineludible para cualquiera que quiera acercarse al campo de la historia de la educación. En el acercamiento a dicho campo de conocimiento realicé la primera lectura del texto. Si bien fue referencia en mi formación como profesora de Enseñanza Primaria, fue recién en la licenciatura en Ciencias de la Educación, en el 2005 o 2006, que leí la obra. Los primeros acercamientos fueron salteados, desordenados, de capítulos sueltos en fotocopias. Lecturas en distintos momentos, combinadas con la iniciación en distintas obras del campo de la historia y de la sociología. Me reencontré con algunas copias guardadas, subrayadas, comentadas por mí y por otros/as que previamente habían dialogado con el autor en el libro original. Junto a las copias encontré notas y resúmenes que usaba para estudiar y pensar. Mucho tiempo después de esas copias tendría en mi biblioteca el libro completo; de hecho, lo recibiría de la propia biblioteca del autor.

En las sucesivas lecturas del texto, muchas veces pensé lo bien que dialogarían sus hipótesis con varias de las hipótesis que Norbert Elias desarrolla a lo largo de su obra. Tedesco no dialoga con él, los avatares de la producción de Elias y su tardía circulación en el campo intelectual argentino podría ser la causa del desencuentro. No obstante, me gustaría invitar en las próximas líneas a ese diálogo no dado.

60. La confrontación con Cirigliano aquí es académica, aunque sus límites se extienden a desacuerdos político-ideológicos. Sus posiciones dicotómicas en torno a un gobierno dictatorial los enfrentaron en el campo académico y político.

Tedesco avanza en su obra sobre la hipótesis central argumentando que el acceso relativamente amplio de las clases medias urbanas a una formación enciclopedista y humanista promovió la aparición de un grupo (de hombres, se podría agregar) que presionaba para participar políticamente. Para impedir o regular estas presiones la élite dirigente se propuso modernizar la orientación de la enseñanza diversificando los estudios medios para canalizar hacia otros sectores la presión de los grupos en ascenso. Con el arribo de los sectores medios al poder, representados por el radicalismo, se anularon las reformas y se regresó a la formación tradicional. Esta actitud aparentemente paradójica presenta un comportamiento coherente de los sectores medios frente a la educación: en la medida en que la educación tradicional era un medio eficaz de preparación para reclamar la participación en el poder político, defendieron su vigencia y la mantuvieron, oponiéndose a cualquier intento de cambio.

Elias, por su parte, también en su primera obra *El proceso de la civilización,* indaga los procesos de larga duración de la sociedad occidental (europea) a partir del siglo XVI. En una amplia y rigurosa investigación empírica mira las transformaciones de las estructuras sociales, así como de las estructuras de personalidad. En su tesis, Elias se propone desarrollar la base de una teoría sociológica empírica de los procesos sociales en general y de la evolución social en concreto. Entre las hipótesis planteadas sostiene que «la civilización» se impone en un lento proceso de movimientos de ascenso y descenso. Una clase social o sociedad en proceso de ascenso se apropia de la función y la actitud de una «superior», frente a las demás clases o sociedades que también aspiran a ascender. Esta presión provoca la búsqueda de una nueva diferenciación de la clase o sociedad «superior». Elias agrega que «siempre encontramos una clase o grupo más numeroso pisando los talones al que ha subido y se ha convertido en clase superior» (Elias, 2011: 466).

Si bien ambos autores miran procesos diferentes con distintas coordenadas espacio-temporales y a partir de distintas fuentes, parece potente pensar con ambos los procesos y las transformaciones sociales. Tanto uno como el otro se acercan a su objeto desde una pregunta que se ubica en la intersección entre la sociología y la historia, justo ahí donde una necesita de la otra para comprender los sucesos. A su vez, ambos desconfían de las explicaciones simples y lineales y se enfocan en los movimientos, en esos movimientos de aproximación y diferenciación; en donde la puja de ciertos sectores, por parecerse o aproximarse a los sectores más privilegiados, desafía la distancia existente y motoriza nuevos impulsos diferenciadores. Así se da en una suerte de tensión entre la presión o impulso desde abajo y el miedo desde arriba. Tensión que provoca un movimiento que tiende a la semejanza o la asimilación desde abajo y otro que tiende a la diferenciación desde arriba. En esta provocación a las prácticas de diferenciación se vuelve a motorizar el impulso de aproximación. Tal vez el desafío futuro sea hacerlos dialogar (entre ellos y con otros/as) aceptando la invitación que ambos hacen para el desarrollo de ese campo de debate académico –«cazando mitos»– y para afrontar el compromiso político intelectual que ambos proponen.

## Bibliografía


Cirigliano, Gustavo

1967 *Educación y futuro*, Buenos Aires, Columba.
1969 *Educación y política*, Buenos Aires, Librería del Colegio.

Elias, Norbert

1982 *Sociología fundamental*, Barcelona, Gedisa [1970].
2011 *El proceso de la civilización*, México, Fondo de Cultura Económica [1939].

Tedesco, Juan Carlos

2012 *Educación y justicia social en América Latina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica-UNSAM Edita.


## LA URGENCIA DEL LARGO PLAZO: EDUCAR PARA UNA SOCIEDAD MÁS JUSTA

Cora Steinberg

Mi primera aproximación al libro *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, de Juan Carlos Tedesco, fue en 2009, cuando regresé a la carrera de Sociología de la UBA –de la que había egresado en 1995– como integrante del equipo docente de la materia Sociología de la Educación, de la cátedra de Emilio Tenti Fanfani. La materia destinaba una unidad específica al análisis de la educación como asunto de Estado. La lectura del trabajo de Juan Carlos, como texto obligatorio, junto con otros de Norma Paviglianiti, Myriam Feldfeber y Alejandro Morduchowicz, resultaba clave para comprender el sentido de la educación en la configuración del Estado nacional a fines del siglo XIX, las fuerzas sociales que dieron forma a la escuela republicana en nuestro país y el proceso histórico detrás de la construcción del derecho a la educación en las distintas etapas de la historia nacional. Las sucesivas ediciones del libro lo consolidaron como un texto de referencia en el ámbito académico educativo y social tanto a nivel local como regional. Se destaca también el carácter robusto de su elaboración, que resulta de una investigación social basada en el análisis exhaustivo de un corpus de evidencia empírica de diversos tipos (documental, cualitativa y cuantitativa –integrando las estadísticas educativas disponibles–) a partir de la cual se construyen los distintos argumentos que fundamentan sus tesis, y dialoga de manera explícita con otros trabajos y colegas a través de una narrativa clara.

Los capítulos centrales de este libro posibilitan revisitar actores emblemáticos de la historia argentina, para analizar sus ideas de desarrollo económico y social y el peso de las clases dirigentes en la conformación del sistema educativo nacional. Juan Carlos sostiene que, en función de los intereses de estos grupos y las características que asumió la educación, esta estuvo orientada a cumplir una función predominantemente política en nuestro país. Este libro pone en el centro del análisis sociohistórico la pregunta sobre el sentido de la educación y

su relación con los intereses y fuerzas sociales en un contexto político-institucional concreto, influenciado por las ideas y el patrón de crecimiento nacional y de desarrollo de las sociedades europeas y norteamericanas. Esta es una pregunta fundamental que vertebrará Tedesco para entender el proceso de ampliación o restricción de derechos en la sociedad y para las nuevas generaciones. Una pregunta que, como identificaré después, tuvo una importante centralidad en casi toda su producción intelectual y, luego, en su paso por la política en el sector educativo. Se trata de una cuestión que tiene una matriz fuertemente sociológica, en tanto su formulación presupone una perspectiva relacional y multidimensional que indaga acerca de un campo de actores, ideas, hechos y relaciones para construir nuevas hipótesis de trabajo.

Las preocupaciones de Tedesco sobre el sentido de la educación continuaron presentes, también, en su desempeño como funcionario, tanto en un organismo internacional como en el cargo de ministro de Educación nacional y en la Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina, espacios en donde tuve el honor de acompañarlo entre 2004 y 2010. En este período, la pregunta por el sentido de la educación y su rol para promover sociedades más justas estuvo siempre presente impulsando proyectos y prácticas en la gestión pública que asignaron un papel importante a la planificación y articulación de las distintas áreas y sectores para la construcción de una hoja de ruta que permitiera avanzar en la nueva agenda normativa. En el paso de Tedesco por la gestión, se destaca su aporte a la elaboración de la Ley de Educación Nacional Nº 26206/06 y su compromiso con la implementación de sus metas, la conformación de acuerdos federales para la transformación de la escuela secundaria, que asegure el cumplimiento de la obligatoriedad, la promoción de la alfabetización científica y la integración de las tecnologías en la educación básica. De su último cargo en la gestión pública, sobresale su liderazgo en el diseño y la elaboración de un plan decenal de educación para el país, con la intención de que fuera sellado a través de un acuerdo parlamentario. Estas y otras iniciativas, muchas de ellas planteadas en *El nuevo pacto educativo* (1995), fueron producto de su interés permanente por pensar el mediano y largo plazo. Mirada que se vuelve a plasmar en su último trabajo como compilador, *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo* (2015). Allí, la construcción de un análisis estratégico del presente se orienta a proyectar en el largo plazo un horizonte de igualdad y a consolidar un sistema educativo que acompañe la configuración de una sociedad más justa.

Por último, quiero destacar que fue marca también de su trabajo académico y profesional la apertura al diálogo plural con todos los sectores y referentes del campo educativo y social, promoviendo el intercambio abierto interdisciplinario y el espacio a los más jóvenes. En particular, tuve la oportunidad de aprender en el trabajo compartido, acerca del complejo desafío que constituye llevar las ideas al campo de la toma de decisiones y la política pública. Un campo de juego con reglas propias y movedizas, donde el sentido de las ideas batalla con el marco de lo posible dentro de la coyuntura dada y del juego en otros sectores de la política, como siempre, plena de intereses diversos y muchas veces en pugna. Creo así, sin miedo a equivocarme, que existe una gran coherencia entre su labor intelectual y su desempeño en la gestión pública. Vuelvo a mencionar aquí a la ley de educación vigente, un instrumento de política en la que se cristalizan muchas de las

aspiraciones de Juan Carlos. El reconocimiento de la educación como un derecho social permite interpelar las grandes desigualdades que enfrenta nuestro país y establecer en las normas acciones específicas para lograr que todos los niños, niñas y adolescentes, jóvenes y adultos, especialmente aquellos que provienen de los sectores más vulnerables, ejerzan el derecho a la educación de calidad en el siglo XXI. Una educación que posibilite a todos y todas construir su proyecto de vida, ejercer una ciudadanía plena e incorporarse al mercado de trabajo.

Cierro este breve prólogo celebrando el homenaje que hace a Juan Carlos el grupo interuniversitario de estudios sobre su obra coordinado por la UNIPE. Se trata de un merecido reconocimiento a un intelectual que contribuyó de manera significativa a impulsar la agenda por una educación de calidad, con una gran generosidad intelectual, lucidez y humor. La reedición de este libro y la invitación a sumar las voces de reconocidos colegas y referentes de diversos campos resultan, en sí mismas, una forma de sostener su legado y el valor que él le atribuyó al intercambio con otros como pilar para enriquecer la propia mirada y ampliar la comprensión acerca del complejo campo de la educación en la Argentina.

## UNA MIRADA HISTÓRICA PARA ENTENDER EL PRESENTE Y DELINEAR EL FUTURO

Annie Mulcahy

La posibilidad de pensar el fenómeno educativo desde el campo de las ciencias sociales –uno de los elementos clave de esta obra clásica de Juan Carlos Tedesco– significó para mí el espacio de convergencia perfecta que me llevó a definir el camino profesional que quería recorrer. Se trató en ese momento de la primera lectura que hacía de *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)* y fue decisiva para lo que vendría después tanto en mi vida profesional como académica. Por aquella época estaba atravesando el tramo final de mis estudios de Ciencia Política en la UBA. Se abría así un campo de estudio nuevo y fascinante en el mundo de la educación que me permitía combinar mi pasión por la política y las políticas públicas con el análisis del fenómeno educativo.

Para quienes tuvimos el placer y el privilegio de conocerlo y trabajar de cerca con él, era evidente que esta perspectiva interdisciplinaria representaba no solo un rasgo de su producción académica sino además una marca indisociable de su práctica profesional. Esa capacidad admirable de analizar cualquier situación aparentemente coyuntural en tanto problema situado en un contexto más amplio y complejo, no solo refería a la interdisciplina, sino además a la mirada sociohistórica sobre la educación. En definitiva, una perspectiva que posibilita la comprensión acabada de los problemas actuales a la vez que permite definir el sentido que se le quiere dar hacia el futuro. El mismo Weinberg destacaba la importancia de esta mirada en su prólogo a la primera edición: «Entender el desarrollo del proceso educativo, en sociedades diferentes y a través del tiempo, como una variable interviniente de un proceso complejo de dimensiones plurales: económico-social-político-demográfico-cultural» (véase *infra*, pp. 121-122).

En el año 2006, el entonces ministro de Educación de la Nación, Daniel Filmus, tuvo la visión de invitar a Juan Carlos a liderar el debate para la elaboración del proyecto de una nueva ley de educación nacional. Una ley que tenía como misión no solo sentar las bases para cambios evidentemente necesarios en el sistema educativo sino, sobre todo, recuperar una legitimidad de la que, por diversas razones, el marco normativo vigente hasta al momento, promulgado hacía apenas diez años, ya no contaba.

Se trataba de un reto que parecía estar hecho a medida para un equipo liderado por Juan Carlos, quien contaba con el suficiente respaldo y legitimidad dada por su larga trayectoria, a la que su estilo conciliador e inclusivo se sumaba como condición fundamental para alcanzar acuerdos de largo plazo. Su carrera estuvo marcada por esa capacidad de diálogo y escucha, respetando las ideas y posiciones del otro, y reconociendo los puntos de disidencia. Una cualidad por cierto no tan habitual en los campos de decisión política, que requiere la solidez y seguridad en las propias ideas y la convicción de que la consecución de tamaña iniciativa –una nueva ley nacional– requiere necesariamente de compromisos y negociaciones.

La oportunidad y el desafío que tenía entre manos Juan Carlos Tedesco era nada más ni nada menos que pensar una nueva ley, que permitiera generar reformas al sistema educativo a partir de un conocimiento pormenorizado y exhaustivo de la manera en se habían dado estos procesos en la historia, de su país y en el mundo.

Al asumir Cristina Kirchner la presidencia en diciembre de 2007, recibió una nueva oportunidad de seguir trabajando por alcanzar esos ideales, esta vez desde la cúspide del Ministerio de Educación de la Nación. Para él, se trataba nuevamente de un desafío interesante desde el cual coronar una carrera indudablemente sacrificada pero llena de logros. La decisión de aceptarlo no se le habrá hecho fácil en aquel momento. Juan Carlos daba la impresión de ya estar de vuelta en la vida y de querer, por sobre todo, disfrutar de lo sembrado hasta allí. No obstante, y teniendo infinitas opciones para seguir otros caminos, no le dio la espalda a la tarea, posiblemente también como reto personal.

La seguridad, serenidad e integridad con la que llevó adelante esta responsabilidad generaba entre quienes lo acompañamos, pero también en muchos sectores de la sociedad y referentes del campo educativo, una gran admiración. Sin embargo, su figura también despertaba recelos y prejuicios. Y probablemente hayan sido estas resistencias, que a él no le eran ajenas, las que más alimentaron esa disyuntiva. Si realmente valía la pena el esfuerzo de seguir luchando por esos ideales en un contexto que no siempre estaba de su lado.

Durante el tiempo que duró su gestión como ministro, no dejó de demostrar las cualidades que lo distinguían. A las ya señaladas se suma el equilibrio que siempre supo encontrar entre teoría y práctica. Entre su condición de intelectual y su perfil de político que asumió con coraje y compromiso. De manera análoga a lo que convirtió a su libro en pieza clave de la renovación epistemológica de la época, la rigurosidad de sus análisis siempre apoyados en evidencia empírica se reflejaba de manera ejemplar en su gestión.

Juan Carlos fue hasta el último de sus días un amante del conocimiento y un autodidacta. Se formó inicialmente como docente en la Escuela Normal y luego

como pedagogo en la UBA, pero su vida académica posterior se construyó fundamentalmente sobre la base de su pasión por la lectura y su afán por estar al día con los últimos debates sobre la actualidad sociopolítica y en materia educativa. De sus años al frente del Ministerio, más de uno seguramente recordará esa pila de libros sobre su escritorio, llenos de marcas y anotaciones. Era sin dudas un placer que lo movilizaba en su tarea cotidiana de gestión y posiblemente una manera de escaparse de la trivialidad de la coyuntura.

Su mirada minuciosa, contextualizada y con fuerte anclaje en la realidad aparecía también en su capacidad de liderar procesos de cambio con una visión federal del sistema. El entendimiento profundo de la conformación del sistema educativo argentino evidente en los análisis de esta obra que invitamos a leer marcó su estilo de gestión al frente del Ministerio, siempre con una perspectiva que entendía que el país era mucho más que la Ciudad de Buenos Aires, sin perder de vista el rol central que le tocaba ejercer al Ministerio de la Nación. Un ejemplo simbólico de esta mirada fue la decisión de llevar adelante las reuniones periódicas del Consejo Federal en distintas provincias del país.

Por último, quisiera resaltar el espíritu cuestionador y reflexivo. El mismo que caracteriza la minuciosidad y el rigor de los análisis de este libro y que lo acompañó durante toda su carrera profesional. Se trataba de un ejercicio que no dejaba de practicar ni un instante, al punto de casi incomodar a quien tuviera enfrente. Sin embargo, ese carácter incisivo al que casi no daba tregua, estaba una vez más movilizado por su convicción (por momentos casi una obsesión) de que la educación debía ser el motor para crear una sociedad más justa e igualitaria.

Resulta evidente a partir de estas líneas que a Juan Carlos me unieron tanto la admiración como el afecto. Admiración por lo señalado hasta aquí, por su claridad conceptual, su capacidad de escucha y respeto por la posición del otro, la virtud de generar consensos pero también de definir prioridades y tomar decisiones, siempre desde la humanidad y el profesionalismo. Afecto por la calidez y simpatía con la que lo llevaba adelante.

Aun quienes se animaron a discutir sus hipótesis en el plano académico y las ideas que impulsaba desde su práctica profesional no dejan de reconocer la consistencia, seriedad, solidez teórica y fundamentación práctica con la que lo hacía. Esto es quizá la señal más clara de la grandeza de este maestro. Lo que distingue a figuras como la de Juan Carlos Tedesco y lo que en última instancia, si no alcanzó con los argumentos esgrimidos hasta ahora, debería invitar a leer o releer esta obra.

Personalmente conocí a Juan Carlos en la Universidad de San Andrés, donde me encontraba trabajando en ese momento al tiempo que estudiaba mi maestría en Gestión Educativa. Este paso por la universidad fue para él mucho más breve de lo que seguramente se había imaginado. Algo que parecía inaugurar una nueva etapa, más volcada al mundo académico luego de una larga trayectoria en la Unesco en el exterior y en el país, terminó siendo una breve pausa antes de iniciar lo que probablemente haya sido el momento más desafiante también de su vida profesional.

La decisión de convocarlo para elaborar la nueva ley por aquel entonces representaba para mí un doble motivo para celebrar. En tanto politóloga que había decidido especializarse en políticas educativas, apasionada por el estudio de los

fenómenos educativos en la Argentina, el hecho de que se hubiera decidido encomendar este desafío a una personalidad con una trayectoria indiscutible como la de Juan Carlos. Por otro, en tanto joven que se estaba iniciando en su carrera profesional, el camino con el que siempre había soñado se estaba concretando de manera impensada y, por si fuera poco, de la mano de un maestro.

Este libro se trata sin lugar a dudas de uno de los escritos más lúcidos de Juan Carlos Tedesco y una fuente de referencia obligada para la formación general de las nuevas generaciones y la discusión intelectual en el campo de la educación en la Argentina y en América Latina. Su análisis histórico del sistema educativo adquiere un rol central al momento de definir qué rol queremos que cumpla la educación para qué proyecto de sociedad. Dicho de otro modo, como invitación a pensar cómo quiere orientarse el futuro de la educación en sociedades complejas como la nuestra. Su lectura o relectura aparece en este sentido casi ineludible.

# Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)



*A mis padres*

# Prólogo

El fecundo enriquecimiento y la significativa ampliación del campo de las ciencias históricas y sociales constituyen un aporte capital de estas disciplinas registrado durante las últimas décadas; quizás a primera vista pueda parecer extraño decir que es parte de la «revolución científica» que estamos viviendo, puesto que, por exceso de simplificación, se suele hacer hincapié sobre otra de sus vertientes: la referida a las físicas y biológicas. Tampoco es coincidencia que tanto las ciencias físicas como las humanas padezcan idéntica crisis provocada e inducida por la necesidad de encontrar explicaciones más satisfactorias en materia de causalidad, legalidad, relaciones interdisciplinarias, etc. La influencia creciente de esas innovaciones, como suele siempre ocurrir, todavía no llegó a vivificar los estudios sistemáticos de este quehacer, pues perduran, aunque ya en franca y por momentos vocinglera retirada, en universidades, academias y, sobre todo, en la enseñanza media, concepciones decimonónicas de una historia fáctica y político-militar; esta va siendo sustituida paulatinamente por vigorosas y nuevas corrientes, más sólidas por sus concepciones, más científicas por sus métodos y más seductoras por sus horizontes.

Y como no podía ser de otra manera, la historia aplicada al estudio de un determinado campo de la actividad humana, la educación en este caso, recibe con cierto retardo esos influjos vitalizadores. Así, la enérgica renovación advertida durante los últimos años casi no aparece todavía en la bibliografía de la disciplina, salvo contadísimas excepciones. De aquí la importancia que atribuimos al libro de Juan Carlos Tedesco, expresión de una nueva actitud y mostración del rigor alcanzado con los instrumentos conceptuales que utiliza. Desde la cátedra universitaria, y durante muchos años, hemos predicado la urgente necesidad de reconsiderar y superar cuanto antes la elemental enumeración cronológica, la descripción pueril, el relato ingenuo de biografías de educadores, la nebulosa seudofilosófica, o en el mejor de los casos, las interpretaciones mecanicistas y simplistas, cuando no malévolamente sectarias y francamente tendenciosas. Más aún, siempre hemos insistido sobre la necesidad de entender el desarrollo

del proceso educativo, en sociedades diferentes y a través del tiempo, como una variable interviniente de un proceso complejo de dimensiones plurales: económico-social-político-demográfico-cultural; vale decir, por tanto, la variable educación no es tan independiente como se cree ni tampoco tan dependiente como para justificar inercias. Pero además de esto, la especificidad del campo, que en muchos trabajos que se presumen innovadores suele perderse en una maraña economicista o sociologista; se necesitan incontestablemente nuevos planteamientos y se exigen remozadas precauciones. Por un lado, tenemos como hecho evidente e insoslayable, la asincronía entre las ideas, instituciones y realidad educativas; por consiguiente, alguno de esos planos puede retrasarse o adelantarse con respecto a los demás, y muy raramente coinciden o se ofrecen como simultáneos. El juego dialéctico de estas variables y estos planos dentro del contexto de la estructura social permite alcanzar una imagen más enriquecida y fecunda; pero también, y sobre todo, rescatar el hecho educativo.

Tedesco maneja sus materiales y métodos con inteligencia; sus planteamientos son fecundos y sugeridores, y señalan un rumbo que esperamos sea transitado durante los años próximos por otros estudiosos y, desde luego, por él mismo, abordando ciertos períodos, problemas, influencias, corrientes, educadores y políticas, descuidados cuando no totalmente olvidados. Estamos, en este respecto, en deuda con el país; destacar las omisiones de mayor gravedad llenaría al lector de perplejidad y zozobra; mas no pretendemos hacer un catálogo de ausencias o incurias, pero sí recordaremos, a título de ilustración, y aunque ello pueda parecer extraño, que no disponemos todavía de un estudio orgánico y completo de las ideas educativas de Sarmiento, con el señalamiento crítico del desarrollo de las diferentes etapas de su pensamiento y la evolución de su influencia, y esto a pesar del hecho comprobado de que la bibliografía es vastísima; y qué decir, entonces, de la circunstancia de que no dispongamos siquiera de una investigación sobre el rectorado de Juan María Gutiérrez en la Universidad de Buenos Aires, así como tampoco sobre la Escuela Normal de Paraná; menos aún de un estudio de conjunto sobre las universidades nacionales o una historia de la enseñanza secundaria; ni un análisis de los planes de estudio o monografías sobre los programas y textos; y nada digamos ya de temas menos abarcadores o figuras de más reducida trascendencia.

*Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)* tiene méritos suficientes como para no necesitar encarecimientos al lector iniciado e inteligente, quien los advertirá enseguida. Con juicioso discernimiento utiliza una exhaustiva bibliografía (desde las obras indispensables, las fuentes, las series documentales y los censos, hasta las injustamente olvidadas, como es el caso del libro de José Zubiaur, *La enseñanza práctica e industrial en la República Argentina*, o las memorias de los inspectores generales del Ministerio); por lo demás, la elaboración crítica de esos mismos materiales es satisfactoria. Tedesco plantea algunos puntos de vista originales que son, a nuestro juicio, contribuciones sustantivas a un mejor entendimiento del papel que desempeñó la educación en un momento decisivo de la consolidación de la Argentina moderna. No es preciso compartir todas sus conclusiones para reconocer su seriedad.

La hipótesis central que vertebra el libro «consiste en sostener que los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una función

económica; en tanto los cambios económicos ocurridos en este período no implicaron la necesidad de recurrir a la formación local de recursos humanos, la estructura del sistema educativo cambió solo en aquellos aspectos susceptibles de interesar políticamente y en función de ese mismo interés político. Lo original del caso argentino es que las fuerzas que actuaron en el enfrentamiento político coincidieron –cuando cada una de ellas estuvo en la cúspide del poder– en mantener alejada la enseñanza de las orientaciones productivas».

En suma, como escribe Tedesco, «la educación cumplió, más que una función económica, una función esencialmente política», afirmación que el posterior desarrollo de la obra, enriquecida notablemente cuando aborda el problema desde los más diversos ángulos y desde muchas de sus implicaciones, prueba de manera satisfactoria. Cuando los sectores representativos de los nuevos grupos sociales logran acceso al poder, no pretenderán, ni mucho menos, poner en duda o postular la sustitución de la estructura económica tradicional de la Argentina agropecuaria exportadora por otra; los intentos técnicos y prácticos de cambio, que los hubo por supuesto, tienen un signo y una explicación diferentes. Las clases medias y los estratos altos de los grupos populares se darán por satisfechos con poder ampliar la participación o, dicho con otras palabras del mismo autor: «En países como el nuestro, donde la diversificación del sistema educativo no respondía en esa época a los requerimientos del desarrollo económico –que transitaba por vías diferentes–, el sentido político que persiguen intentos de esa naturaleza es claramente visible. Esto explica por qué esos intentos provinieron siempre de los sectores oligárquicos y por qué, complementariamente, los sectores medios en ascenso se opusieron a ellos, defendiendo la vigencia del sistema tradicional». Vale decir que los grupos que disputaban la hegemonía del poder político no ofrecían, por su parte, alternativa alguna, en materia de un modelo nuevo o diferente de desarrollo económico-social, salvo esa mayor participación en el ejercicio del poder político; fenómeno que, en cierto sentido, parece volver a repetirse en nuestros días.

El análisis, entre otros elementos, de la orientación impresa a los Colegios Nacionales en provincias confirma ese aserto; su propósito confesado era estructurar una élite dirigente de sentido y alcance nacionales, homogénea e identificada con las pautas admitidas como «naturales» y los ideales por estos mismos grupos aceptados, y por consiguiente poder superar de este modo la fragmentación provinciana y el mantenimiento de un conservadorismo rancio y retrógrado. Y esto permite explicar muchas cosas; así, que hayan sido los elementos representativos de las élites tradicionales del Litoral precisamente los autores de las diversas y por momentos muy interesantes iniciativas, tendientes a favorecer la diversificación de la enseñanza, apuntando a la especialización práctica, y que los grupos medios urbanos, a través de sus voceros políticos, las hayan rechazado. Esta situación facilita el mejor entendimiento del juicio de Ezequiel Gallo y Silvia Sigal (que cita Tedesco):

> En cierto modo el radicalismo completa en el plano político la asimilación al modelo europeo: es *moderno* allí donde la élite de 1880 era tradicional. En cambio, en lo económico –siempre teniendo como límite 1916– el silencio de la Unión Cívica Radical frente a problemas claves del proceso

> económico y su reacción tipo «indignación moral» frente al acento que sobre la actividad económica ponen sus opositores, representa, en cierta medida, un recurso a valores de tipo *tradicional*: es tradicional allí donde la élite de 1880 era moderna.

Y así, paulatinamente, nos acercamos a lo que, para nosotros, constituye el aporte más agudo y original de Tedesco. A su juicio, los sectores tradicionales, para evitar las presiones favorables a la democratización de la enseñanza, solo tenían dos caminos: uno, «frenar el progreso educacional», lo que estaba en contradicción con parte significativa de sus convicciones de apoyo al «progreso», por lo menos tal cual entonces se entendía; el otro, diversificar la enseñanza orientándola hacia carreras de muy distinta índole, esto es, relacionarla más directamente con las actividades técnico-profesionales. Y optaron por el segundo; así lo prueban una serie de iniciativas tales como la escuela intermedia y el ciclo secundario especializado. Pero, prosigue Tedesco:

> El arribo al poder de Hipólito Yrigoyen en 1916 determinó la anulación de estas reformas y un regreso al plan tradicional. Esta actitud –aparentemente paradójica– era coherente con el comportamiento que hasta esos momentos habían tenido frente a la educación los sectores radicales: en la medida en que la preparación humanista-enciclopédica era un medio eficaz de preparación para reclamar la participación en el poder político, los sectores medios defendieron su vigencia y la mantuvieron, oponiéndose a cualquier intento renovador de la índole antes mencionada. Los argumentos para esta oposición tienen mucha similitud con los esgrimidos frente a la tendencia marcadamente economicista de la oligarquía: se decía que los valores humanísticos representaban al espíritu nacional mientras que el utilitarismo era extranjerizante. Lo que al radicalismo le interesaba no era tanto modificar la estructura de la educación, desde el punto de vista de sus contenidos, sino posibilitar la ampliación de las posibilidades de acceso a la enseñanza. De ahí el contenido democratizador de sus reivindicaciones en este plano.

Creemos que, por su interés, la extensa cita se justifica, pues constituye uno de los argumentos más convincentes a favor de la tesis del autor; fueron precisamente los sectores tradicionales los que propiciaron las reformas en el sentido de favorecer una diversificación de la enseñanza cuyos objetivos eran carreras prácticas, para apartar así a los nuevos grupos sociales de sus proyectos de compartir el poder político. Y también su contrapartida: los movimientos políticos que, en cierto sentido, representaron los intereses y aspiraciones de los sectores medios prefirieron mantener los viejos criterios sin modificar las pautas, los contenidos ni los objetivos de la educación.

Por lo demás, cabe recordar también que, a partir de 1880, todo el desarrollo en materia manufacturera y fabril, y el consiguiente requerimiento de mano de obra de la más diversa calificación, pudieron ser satisfechos con el aporte inmigratorio, esto es, que más que una preocupación por el adiestramiento de personal para la nueva estructura ocupacional, se necesitaba nacionalizar esos

contingentes de extranjeros que llegaban a nuestras playas. Tampoco aumentaron las necesidades de mayores y mejores calificaciones en el sector agropecuario, puesto que la ampliación de sus actividades se hacía todavía, fundamentalmente, por la expansión de la frontera, y no por mayor densidad de mano de obra.

Señalemos ahora la importancia y algunas de las contribuciones más significativas del libro. Sus diversos capítulos revelan la seriedad con que se encaró el trabajo y la fecundidad de los resultados obtenidos. Aborda así, muchos problemas: la función del Estado; la enseñanza privada; el papel de la Iglesia; la legislación escolar más significativa; los progresos, las limitaciones y problemas del sistema, etc. En una palabra, la política y la realidad de la educación en un instante crucial que, por múltiples razones, mantienen hoy una vigencia tan inesperada como sugestiva. Continúan siendo contemporáneos no solo los debates sino también sus resultados institucionalizados; pues muchos de ellos, así el controvertido tema de la enseñanza privada; el derecho otorgado a universidades no estatales de conceder títulos habilitantes para el ejercicio de ciertas profesiones; la mejor asignación de recursos, etc.; en suma, las políticas y objetivos de la educación siguen siendo de actualidad. El país, cuando no retrocede, sigue improvisando en materia de educación; carecemos de metas claras acordes con las necesidades contemporáneas y las previsibles. La elaboración de los nuevos modelos no puede prescindir del análisis y conocimiento de lo realizado por las generaciones anteriores, cuyos logros y limitaciones señala Tedesco con seriedad, haciendo con este trabajo de carácter histórico una aportación significativa para dilucidad un problema capital.

Gregorio Weinberg
Ex profesor titular de Historia de la Educación y
de Historia de la Educación Argentina
Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

Santiago de Chile, mayo de 1970

# Advertencia a la tercera edición

Este libro reúne la versión completa y sin modificaciones de *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)* y tres trabajos escritos posteriormente sobre determinados aspectos de la historia educacional argentina. El primero de ellos analiza la etapa de gobiernos conservadores y radicales de comienzos de siglo; el segundo se refiere al período de 1930-1945 y el tercero analiza el pensamiento pedagógico positivista y antipositivista en los finales del siglo XIX y principios del actual.[1]

En todos los casos, los textos respetan la forma original en la que fueron publicados. Salvo en el caso del artículo final sobre el pensamiento pedagógico, el resto fue escrito hace más de diez años. Probablemente se advierta en ellos una fuerte influencia de los debates acerca de las hipótesis de la teoría del capital humano y el uso de categorías propias de la visión gramsciana del materialismo histórico. Esos debates han desarrollado un ciclo y, actualmente, es probable que algunas apreciaciones puedan parecer reiterativas o suficientemente conocidas por los especialistas en estos temas. Sin embargo, los aspectos centrales de las hipótesis aquí presentadas pueden ser sostenidos sin modificaciones.

La reedición de estos textos en un solo tomo pretende facilitar una visión más integral del desarrollo educativo argentino. El análisis de mediano y largo plazo, como se sabe, permite apreciar con mayor ponderación el significado de los acontecimientos históricos. En este sentido, la carencia de investigaciones históricas sigue siendo una de las mayores deficiencias de la investigación educativa en nuestro país. Confío en que esta reedición contribuya a estimular el desarrollo de

1. Estos textos fueron publicados originalmente de la manera siguiente: «Oligarquía, clase media y educación en Argentina», en *Aportes*, París, n° 21, julio de 1971; «La crisis de la hegemonía oligárquica y el sistema educativo argentino, 1930-1945», en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, n° 4, II semestre de 1979; y «Directivismo y espontaneísmo en los orígenes del sistema educativo argentino», en *Punto de vista*, Buenos Aires, n° 19, diciembre de 1983.

estudios complementarios o alternativos, que enriquezcan un debate necesario, tanto desde una perspectiva académica como política.

J.C.T.
Caracas, noviembre de 1985

# Advertencia a la presente edición

El origen y las características de las diferentes partes de este libro están explicadas en la «Advertencia a la tercera edición», que figura en la página 127. Los términos de dicha Advertencia aún se mantienen vigentes. Dos puntos –uno de carácter académico y otro de carácter político– deben, sin embargo, ser mencionados en el momento en que se publica esta nueva edición.

Desde el punto de vista académico, es preciso destacar que en las dos últimas décadas se han producido aportes significativos que complementan y discuten algunas de las hipótesis de este libro y enriquecen nuestro conocimiento de la historia de la educación argentina. No es este el lugar para un análisis exhaustivo de esos aportes, pero a título de ejemplo se pueden mencionar los estudios de Sandra Carli sobre la evolución de la concepción de la niñez y los de Inés Dussel sobre los debates curriculares.

Desde el punto de vista político, volver a estudiar la trayectoria del sistema educativo argentino tiene una importancia singular en estos momentos de crisis y de debate sobre el futuro nacional. Si bien nadie duda acerca de la necesidad de cambiar, hemos aprendido que el cambio no se contradice con el fortalecimiento de las mejores tradiciones. Nuestra educación tiene tradiciones sobre las cuales es necesario apoyarse para innovar. En este sentido, los estudios de historia de la educación pueden y deben jugar un papel importante en las discusiones sobre el futuro.

J.C.T.
Buenos Aires, mayo de 2003

# Introducción

El presente estudio está dedicado a analizar la ubicación y las relaciones de la educación con el resto de la estructura social, en las dos últimas décadas del siglo XIX en la Argentina. Esos veinte años, como cualquier otra delimitación fija de tiempo, tienen siempre un carácter arbitrario. Con todo, tienen una ventaja que los justifica. En este caso particular, la arbitrariedad se pondrá de manifiesto a través del texto en las numerosas referencias que se hacen sobre situaciones ocurridas antes de 1880 y después de 1900, necesarias para comprender los antecedentes y las consecuencias de los hechos aquí analizados. De este modo, la delimitación de los veinte años sirve para poder concentrar allí el mayor cuerpo de análisis, en la medida en que fue entonces cuando ocurrieron los hechos más significativos y trascendentales. Creemos no exagerar si decimos que la importancia de esos veinte años en la historia de la educación argentina ha sido crucial. Todos los planteamientos programáticos que se venían realizando desde mucho antes se concretaron en la construcción de un *sistema* educativo cuyas partes se articularon orgánicamente para cumplir determinados objetivos y funciones que, por supuesto, no siempre fueron los deseados por los individuos que lo componían ni, mucho menos, por aquellos que lo idearon. La sanción de las leyes educacionales que organizaron respectivamente los ciclos primario y superior de la enseñanza, y la práctica de una determinada política educacional coherente en todos sus ámbitos resultaron los hechos más notables del período, y, por encima de cualquier otra consideración valorativa, la vigencia de esas leyes y de esa política durante casi un siglo demuestra que estamos frente a un hecho de verdadera relevancia.

Sin embargo, a pesar de la importancia que todos reconocen a estos años de la historia educacional argentina, llama poderosamente la atención la escasez de trabajos relativos al tema. Claro que, por otra parte, esta característica es general con respecto a toda la historia de la educación en nuestro país, la cual está, en su casi totalidad, aún por escribirse.

El poco material que existe se refiere, muy frecuentemente, al conflicto del Estado con la Iglesia católica, y en él se mantienen las mismas categorías de análisis que usaban los propios actores del conflicto. El resto de los problemas ha sido dejado de lado, mereciendo solo una atención secundaria y superficial. Esta razón condujo a encarar nuestra tarea con un criterio marcadamente monográfico, como un primer intento de ir construyendo la base para ulteriores estudios de tipo teórico.

Nos pareció necesario, además, preceder el análisis específico del período señalado de un breve y esquemático capítulo sobre los antecedentes educacionales con que contaban los hombres de 1880, referido especialmente al pensamiento de Alberdi y Sarmiento. Esta reconstrucción cumple un doble papel: permite colocar lo realizado a partir de esa fecha en el proceso histórico global y brinda, además, las categorías de análisis más generales para un estudio posterior más profundo.

Más de la mitad del espacio está dedicada a estudiar la correlación de la educación con el resto de las estructuras parciales de la sociedad, fundamentalmente con la economía y la política. Nos valimos para ello de los estudios más reconocidos sobre esas áreas, tratando de verificar sus hipótesis a través de la coherencia que demostraran con los hechos ocurridos a nivel educativo. En este aspecto, pensamos, los resultados son satisfactorios e inducen a continuar aplicando la misma metodología a los períodos siguientes de la historia argentina, particularmente a los años que siguieron al ascenso al poder por parte de la Unión Cívica Radical (1916-1930). Un estudio de esa naturaleza ayudaría a comprender las razones de la permanencia del sistema creado en estas décadas por gobiernos de la llamada «oligarquía», a pesar de los cambios producidos en el área del poder político.

La dificultad mayor con que se tropieza en este tipo de estudios es, sin lugar a dudas, la información. Sin embargo, no puede decirse que se carezca de ella; debido en buena medida a la tendencia positivista de la época, que otorgaba gran importancia a la estadística en el estudio de los fenómenos sociales, existen suficientes fuentes para reconstruir el proceso con ciertas garantías de validez y confiabilidad y, además, con cierto detalle. El problema reside, en cambio, en el acceso a ellas y, muy particularmente, en recoger información relativa a fenómenos de tipo cualitativo, tales como, por ejemplo, los valores transmitidos por la educación en sus diferentes niveles.

En parte por este problema y, además, porque hubiera implicado otro trabajo de tanta magnitud como este, hemos preferido concentrar el análisis en los aspectos sociales, dejando de lado todo lo relativo a cuestiones más específicas del área educacional, tales como el pensamiento pedagógico, el problema didáctico, etc. Todo esto hace, de una manera muy directa, al estudio del *positivismo pedagógico* argentino, que también permanece en su casi totalidad aún inexplorado.[1]

1. Ricaurte SOLER analiza el positivismo argentino en sus aspectos filológicos y sociológicos, pero no en lo pedagógico; véase *El positivismo argentino; pensamiento filosófico y sociológico*, Buenos Aires, Paidós, 1968.

Los datos usados en el texto son de dos tipos: la estadística –cuando fue posible obtenerla– y los testimonios de los autores más representativos del proceso estudiado: ministros, directores de escuelas, legisladores, inspectores, etc. En cuanto a las estadísticas, es necesario tener en cuenta que ellas no aspiran a reflejar la realidad con absoluta precisión. En varias ocasiones se dio el caso de encontrar cifras diferentes para el mismo hecho según la fuente consultada. Por ejemplo, en la Memoria del ministro de Instrucción Pública de 1870 se ocupan varias páginas para refutar algunos datos brindados por el censo de 1869 y ofrecer otros como los verdaderamente válidos. Ante estas situaciones hemos optado por la fuente más confiable y que permitiera –por su uniformidad– mayor número de comparaciones (en este caso, por supuesto, elegimos el censo). Pero lo importante es tomar esos datos como *tendencias* y no como referencias exactas. De esa forma se evitará caer en un precisismo [*sic*] que, por otra parte, resultaría un tanto estéril.

El libro está dividido en ocho capítulos. El primero intenta una breve descripción de los antecedentes educacionales previos a 1880; en el segundo se encara la relación entre educación y economía; en el tercero y cuarto se relacionan educación y política; en el quinto se analiza la situación de la enseñanza privada para encarar, en el sexto, el problema específico del conflicto con la Iglesia. El capítulo séptimo describe el crecimiento cuantitativo de la educación y el octavo se dedica a la escuela normal.

Debo, por último, consignar mi sincero agradecimiento al Centro Argentino por la Libertad de la Cultura (filial del Instituto Latinoamericano de Relaciones Internacionales –Ilari–), que auspició las tareas de investigación y brindó todo el apoyo indispensable para concretar este libro.

## Capítulo I

# La concepción de la educación en la historia argentina previa a 1880

Cuando el 15 de julio de 1796, Manuel Belgrano leía ante el Consulado de la Ciudad de Buenos Aires su *Memoria sobre los medios generales para el fomento de la agricultura, la industria y el comercio*, quedaba inaugurado en la Argentina el debate educacional en términos modernos. Los estudios clásicos, centrados en el derecho, la filosofía y la teología, fueron cuestionados y enfrentados con una concepción utilitaria, racional y científica proveniente de los países más adelantados de Europa Occidental.

Belgrano, educado en la España de los Borbones, había recibido la influencia directa de las doctrinas fisiocráticas y pretendía trasladar sus postulados a la zona rioplatense. Razonando a la manera de aquellos teóricos europeos, pensaba que la agricultura sería la fuente más fecunda de riquezas y que no había método más eficaz para promoverla que la educación de los agricultores. Proponía para ello la creación de una *Escuela de Agricultura* «[...] donde a los jóvenes labradores se les hiciese conocer los principios generales de la vegetación y desenvoltura de las siembras».[1] Dependiendo de la riqueza producida por el agro, se desarrollarían la industria y el comercio, para la cual también proveía la creación de escuelas especializadas.

Un programa de esta índole, esencialmente pragmático, no respondía a las necesidades reales de la vida colonial de entonces. Más que una respuesta significaba una aspiración y al mismo tiempo un método, a través del cual se suponía

1. Véase el texto completo de la *Memoria* en los *Escritos económicos de Manuel Belgrano*, Buenos Aires, Raigal, 1954 [N. de E.: para la lectura tanto de la *Memoria* como de otros trabajos, remitimos asimismo a la recopilación *Escritos sobre educación. Selección de textos*, de Manuel BELGRANO con presentación de Rafael Gagliano, La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria, 2011, pp. 45-58]. Es muy útil la lectura de la «Introducción» de Gregorio Weinberg. Una descripción de este período puede encontrarse en ROMERO, José Luis, *Las ideas políticas en Argentina*, México, Fondo de Cultura Económica, 1946, cap. II; KORN, Alejandro, *El pensamiento argentino*, Buenos Aires, Nova, 1961, cap. I.

que se podría lograr la transformación modernizante de la estructura social, deseada por el grupo porteño ilustrado que promovió para ello el movimiento independentista.

Probablemente debido a la influencia del mismo Belgrano, el Congreso de Tucumán declaró, en su *Manifiesto* dirigido a todos los países del mundo para explicar las causas de la Declaración de la Independencia, que debido a la acción de la monarquía española, «la enseñanza de las ciencias era prohibida para nosotros, y solo se nos concedieron la gramática latina, la filosofía antigua, la teología y la jurisprudencia civil y canónica».[2]

Las luchas políticas internas que sucedieron a la declaración de la independencia permitieron que el primer intento parcial de ejecución de un programa científico dentro de la enseñanza se llevara a cabo recién durante el gobierno de Bernardino Rivadavia. Durante ese período, el sistema educativo se organizó según el modelo napoleónico: todos los ciclos pasaron a depender de la recién creada Universidad de Buenos Aires, desde cuyas cátedras se enseñaron por primera vez, a nivel oficial, los principios de la filosofía moderna.[3] En el ciclo medio se trató de ensayar una primera diversificación en los estudios creando, junto al Colegio de Ciencias Morales, otro especializado en ciencias naturales, para lo cual se encargaron equipos, instrumental y profesores especializados, que venían desde Europa. En un plano utilitario más concreto, Rivadavia intentó promover la enseñanza agrícola, para lo cual creó una escuela en la zona de la Recoleta.[4]

El triunfo de Rosas significó la derrota de estos planes y la concepción utilitaria y científica quedó en manos de los opositores al gobierno, que hicieron de ella uno de los puntos centrales de su programa. La escasa difusión de la enseñanza pareció, a los ojos de estos pensadores, la causa principal del fracaso de la política liberal e ilustrada que siguieron los representantes del unitarismo porteño. Complementariamente, la difusión masiva de la educación fue concebida como el instrumento más eficaz de cambio social y de «progreso» en general.

Sin embargo, a medida que las condiciones políticas del país se iban convirtiendo en una traba básica para el desarrollo del programa liberal, el contenido de la educación fue incluyendo, junto a la tendencia utilitaria, un énfasis cada vez más sostenido en el papel político que le competía para la transformación del habitante nativo en un *ciudadano*. Al asignársele este doble papel, la educación apareció como la clave para la solución de todos los problemas.

Es muy bien conocido que, en este aspecto, la concepción de la educación como agente fundamental para el cambio social es patrimonio del siglo XIX. Sin

2. *Manifiesto que hace a las Naciones el Congreso General Constituyente de las Provincias Unidas en Sud América sobre el tratamiento y crueldades que han sufrido de los españoles y motivado la Declaración de su Independencia,* en *Estatutos, Reglamentos y Constituciones argentinas (1811-1898)*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Buenos Aires, 1965.

3. GUTIÉRREZ, Juan María, *Origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*, Buenos Aires, La Cultura Argentina, 1915, cap. III, y 2ª parte, cap. II.

4. El texto del decreto de creación y demás noticias al respecto pueden encontrarse en la obra de ZUBIAUR, José Benjamín, *La enseñanza práctica e industrial en la República Argentina*, Buenos Aires, Lajouane, 1900, pp. 87-91. Véase también ÁLVAREZ DÍAZ DE VIVAR, J. César, *Rivadavia, piedra angular de la enseñanza agrícola en las Provincias Unidas del Río de la Plata*, Buenos Aires, Ed. Suelo Argentino, 1945.

entrar a considerar la verdad de esta proposición,[5] debemos decir sin embargo que este optimismo pedagógico no es común a todos los pensadores de la época, al menos en el caso particular de la Argentina. Precisamente a partir del fracaso de los intentos liberales ilustrados en las décadas posteriores a 1810, algunos intelectuales y políticos, en especial Juan B. Alberdi, dudaron del valor de la educación como formadora del *ciudadano*. Alberdi criticó a fondo las realizaciones educativas de ese período, señalando claramente que los establecimientos de educación formal «[...] son, por sí solos, pobrísimos medios de adelanto sin las grandes empresas de producción, hijas de las grandes porciones de hombres».[6]

El fracaso de la enseñanza en la formación del ciudadano tenía que ver, según Alberdi, más que con defectos propios de la enseñanza formal, con el papel mismo que a ella le cabía en ese proceso. Percibió con agudeza la existencia de medios más eficaces para lograr la modernización de la sociedad, y elaboró para ello una nueva categoría –*educación de las cosas*–, con la cual hacía referencia al conjunto de influencias sociales que intervenían en la formación de un individuo, pero que están al margen de la enseñanza institucionalizada. Esos medios eran, en Alberdi, la inmigración, la legislación civil, comercial y marítima, los ferrocarriles, el sistema constitucional, el gobierno representativo, etc.

Sin demasiada precisión conceptual, Alberdi intentaba aludir con esto al conjunto de elementos que regulan la vida social de los hombres entendiendo que en esa vida social *real* se encuentra la base de los sistemas de valores de cada individuo en particular. A esto se refiere en repetidas ocasiones cuando afirma, por ejemplo, que «la industria es el calmante por excelencia», o que «la industria es el gran medio de moralización», o que «se llega a la moral más presto por el camino de los hábitos laboriosos y productivos [...] que no por la instrucción abstracta».[7]

Dentro de este marco relativista con respecto al verdadero poder de la educación formal como agente de cambio, Alberdi ubicaba las transformaciones necesarias que deberían introducirse en el sistema de enseñanza. Al respecto, retomó en su totalidad la tradición utilitaria y pragmática, reclamando una educación formadora de técnicos y científicos en lugar de abogados, médicos y teólogos. «El plan de instrucción –señaló– debe multiplicar las escuelas de comercio y de la industria, fundándolas en pueblos mercantiles».[8] El modelo de Alberdi era el de una educación en relación directa con las necesidades de una economía desarrollada basada en el comercio de materias primas y en la creación de industrias locales. La puesta en marcha de este esquema requería la presencia del inmigrante europeo, quien cumplía en este sentido un doble papel: solucionaba por un lado la carencia de personal nativo preparado para esas tareas y operaba –a través del simple contagio– la transformación de los hábitos y costumbres del nativo

5. Un análisis de la relación entre educación y cambio social puede encontrarse en SOLARI, Aldo, «Educación y cambio social», en *Educación y desarrollo económico en América Latina*, Cuadernos n° 11, Montevideo, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, 1963.

6. ALBERDI, Juan Bautista, *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, Buenos Aires, La Cultura Argentina, 1915, p. 90.

7. Ibíd., p. 80.

8. Ibíd., p. 79.

haciendo de este un hombre integrado en la nueva sociedad. «Cada europeo que viene a nuestras playas –indicaba– nos trae más civilizaciones en sus hábitos, que luego comunica a nuestros habitantes, que muchos libros de filosofía».[9]

Desde el punto de vista del papel que la educación jugaba en el plan político general de los opositores a Rosas, la diferencia más importante entre el proyecto de Alberdi, por ejemplo, y el de Sarmiento, reside en la manera de concebir la relación entre educación y cambio social. Por supuesto que la discusión no giraba alrededor del problema de si la educación era un factor de cambio social o un agente de conservación; lo que interesaba a estos pensadores y políticos, que actuaban sobre la base de un consenso general alrededor de la necesidad del cambio, era determinar el medio *más eficaz* para lograrlo. En este sentido, mientras Alberdi sostenía que la educación era un instrumento de menor eficacia comparado con la inmigración masiva, la expansión de los ferrocarriles, etc., Sarmiento concibió a la educación como el factor prioritario en el proceso de cambio y modernización.

Una abundante bibliografía señala el interés que la vida y las teorías de Sarmiento despertaron en un vasto sector de investigadores.[10] Aquí nos interesa solamente señalar las notas más importantes que caracterizan su concepto de educación, por cuanto se ha tendido a presentarlo como propio de la acción educativa desarrollada posteriormente por los hombres de la generación del ochenta. Veremos luego que, en este sentido, más que una continuidad lo que en realidad existió fue una ruptura entre el pensamiento educacional del programa elaborado por los emigrados durante el período rosista (Alberdi y Sarmiento) y la acción educativa posterior a 1880.

En Sarmiento aparece muy clara la dependencia que existe entre todas las manifestaciones del «progreso» de una nación y la *capacidad* de los individuos que la componen. Sin embargo, dentro de esta correlación general, Sarmiento precisó suficientemente los términos con un criterio pragmático, como para asegurar que el aumento de esa capacidad debía hacerse en un sentido determinado. En *Educación popular*, obra escrita en 1849, distingue tres tipos de capacidad, indispensables para el desarrollo: la capacidad industrial, la capacidad moral y la capacidad intelectual; la primera era considerada como fuerza de producción, la segunda de acción y la tercera de dirección. La educación pública –afirmaba– «[...] no debe tener otro fin que el aumentar cada vez más el número de individuos que las posean».[11] Para ello Sarmiento advertía la necesidad de considerar a la educación desde el punto de vista de la economía política[12] y, en virtud de esto, propender hacia una enseñanza utilitaria, racional y científica. Al mismo tiempo y como respuesta a los problemas políticos que presentaban los países de América Latina, daba a la enseñanza un papel socialmente estabilizador. «Las masas

9. Ibíd., p. 89.

10. Véase la bibliografía que Allison Williams BUNKLEY adjunta a su *Vida de Sarmiento*, Buenos Aires, Eudeba, 1966.

11. SARMIENTO, Domingo F., *Educación popular*, Buenos Aires, Lautaro, 1948, p. 27 [N. de E.: *Educación popular*, La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria, 2011, p. 48].

12. ÍD., *Obras completas*, Buenos Aires, Luz del Día, 1948-1956, t. XII, pp. 131-132.

–sostenía– están menos dispuestas al respeto de las vidas y de las propiedades, a medida que su razón y sus sentimientos morales están menos cultivados.»[13]

En varias ocasiones trató de probar la existencia de una correlación positiva entre educación y estabilidad política, de manera tal que, en su conjunto la educación apareciera ante una doble tarea: promover el aumento de la producción a través de la preparación de personal capacitado y brindar la estabilidad política necesaria para que las funciones de producción se realicen normalmente.

Con respecto al primer aspecto (la preparación de mano de obra), su planteamiento no difiere, en última instancia, de los postulados actuales sobre la relación entre educación y desarrollo económico. En ese entonces ya había advertido «la influencia que en la aptitud fabril e industrial ejerce tan solo un rudimento de instrucción»[14] y entendía que cualquier plan de desarrollo económico sería impracticable sin una población preparada técnicamente para ello. Sin embargo, Sarmiento se debatió entre esta alternativa optimista frente a las posibilidades de transformación a través de la educación popular y una concepción un tanto fatalista acerca de la incapacidad natural de los americanos con respecto al trabajo industrial. Ante esta disyuntiva, optó por intensificar la educación desde una perspectiva utilitaria y suplir las deficiencias de la población nativa con la atracción de inmigrantes. Pero este utilitarismo de la enseñanza no debía orientarse específica y únicamente hacia la industria, dado que nuestro país sumaba a la incapacidad y falta de tradición industrial de su población, la ausencia casi total de fuentes naturales para ese tipo de producción: fuentes de energía, yacimientos carboníferos, etc.

Esta fue la razón por la cual propugnara una enseñanza concentrada en la agronomía y en la minería, desechando no solo la industria sino también la ganadería, por cuanto esta forma de explotación implicaba grandes extensiones de tierra deshabitadas. Más adelante, cuando analicemos el desarrollo concreto que tuvo la acción educativa oficial en el período 1880-1900, veremos cómo se manifestó esta posición y cuál fue su destino.

Antes de eso nos interesa, sin embargo, destacar otro aspecto muy importante de la concepción educativa de Sarmiento: el papel asignado al Estado y a la participación popular en la acción educativa. Durante el período previo a Caseros e influido por el modelo de gobierno de países como Estados Unidos e Inglaterra, Sarmiento tendió siempre a relativizar el poder de acción del Estado en materia educativa. Así, en 1842, afirmaba que no se cansaría de repetir que «la acción del gobierno en todo lo que tiende a la mejora de la sociedad, es lenta en sus resultados, y sus medios no siempre producen el efecto que prometen. El gobierno solo puede ayudar una impulsión nacida en el seno de una sociedad misma; pero imprimirla eficazmente es una tarea que excede a su fuerza motriz».[15]

Sarmiento parecía advertir que sin la presencia de un sentimiento favorable hacia la educación en el conjunto de la población, por el solo mandato

13. ÍD., *Educación popular*, *op. cit.*, p. 27 [N. de E.: p. 48 de la edición de UNIPE: Editorial Universitaria, 2011].

14. Ibíd., p. 32 [N. de E.: p. 52 de la edición de UNIPE: Editorial Universitaria, 2011].

15. ÍD., *Obras completas*, *op. cit.*, t. XII, p. 155. Véanse también pp. 161 y ss.

administrativo no se conseguiría demasiado. Sin embargo, preveía que los sectores eventualmente interesados en dar educación a sus hijos, que no eran otros que los sectores económicamente poderosos, no se orientarían hacia los estudios utilitarios sino hacia las carreras de prestigio tradicional, tales como Derecho y Medicina. De esta forma, el Estado se le presentaba como la única fuerza capaz de promover estudios diferentes.

Su papel, en consecuencia, no debía ser prescindente en cuanto al contenido de la enseñanza que se difundiera bajo su control, sino todo lo contrario. «El Estado, con conocimiento de estos datos [la orientación de la clase alta hacia los estudios tradicionales] dejará a elección de las clases acomodadas aumentar el número de médicos y abogados según la demanda, reservando sus fuerzas e iniciativa para desarrollar la prosperidad nacional que mantiene pero que no aumentan esas profesiones. País esencialmente minero y riberano [se refiere a Chile], necesita mil geólogos, químicos, botánicos, físicos y mecánicos; necesita capitanes, pilotos, maquinistas para sus buques; y como las clases acomodadas no darían esta educación, el Estado la da a quien quiera recibirla.»[16]

En cierta medida, estas palabras parecen implicar una concepción del Estado como un ente autónomo frente a las presiones de las clases sociales, especialmente de las clases dominantes, de tal manera que esa autonomía le permitiría gozar de un amplio margen de maniobra como para promover estudios u otras actividades diferentes y encontradas con los intereses sociales consolidados. El desarrollo posterior de los acontecimientos desmintió esta esperanza de Sarmiento en el Estado, institución que, si bien se afianzó como órgano centralizado de poder, orientó su acción en el mismo sentido que indicaba el esquema de valores tradicionales.

En cuanto a la segunda de las tareas planteadas a la educación (contribuir a la estabilidad política), la claridad con la cual Sarmiento planteó el problema ejemplifica la *legitimidad* con la que la burguesía percibía, en los comienzos del proceso de desarrollo capitalista, su posición dentro de la sociedad.[17] En algunas ocasiones, habla de la educación como un elemento que enseña a respetar la propiedad ajena aun «bajo el aguijón del hambre»,[18] en otras, como la manifestación de inteligencia de las clases altas porque la enseñanza hace las veces de «cadenas y sustentáculos» con respecto al orden social existente,[19] y en otras califica a la educación como el mejor sistema de policía.[20] Estas eran diferentes formas de expresar el valor político de la educación formal en cuanto socialización de las nuevas generaciones dentro de los valores dominantes. En el esquema teórico de Sarmiento y de casi todos los políticos de esa época, un planteo de esa naturaleza

16. Ibíd., p. 103.

17. Gino GERMANI, en su libro *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*, Buenos Aires, Paidós, 1968, p. 139, señala que la burguesía en los comienzos del proceso de desarrollo, se halla «en posesión de actitudes y de ideas que no solamente le proporcionan un impulso psíquico poderoso para la realización de su tarea, sino que también le ofrecen las bases de la legitimidad de su posición y de las condiciones en que acontece el proceso mismo».

18. SARMIENTO, D.F., *Obras completas*, *op. cit.*, t. XII, p. 37.

19. Ibíd., t. VII, p. 42.

20. Ibíd., pp. 59-60.

era fundamental, por cuanto percibían que allí estaba la solución del problema de las luchas internas y de la tendencia del gaucho nativo a la disolución social.

Las diferencias entre Alberdi y Sarmiento con respecto al valor de la educación en el proceso de cambio social han sido analizadas en muy pocas ocasiones. En una de ellas, Torcuato Di Tella asoció esa diferencia con la polémica que ambos pensadores tuvieron luego de la caída de Rosas a raíz de la gestión del general Urquiza.[21] En ella se puso en evidencia –desde el punto de vista de la estructura de la personalidad– el carácter combativo de Sarmiento y el conservador de Alberdi; ambos elementos asociados (énfasis en la educación-carácter combativo y no énfasis en la educación-carácter conservador) permitieron a Di Tella tomar a Sarmiento y Alberdi como *tipos* representativos de las modalidades de dos clases sociales diferentes: la clase media empobrecida y la clase alta, respectivamente. En apoyo de su tesis, presentó los datos relativos al éxito de la escuela secundaria en el interior del país, donde la clase media empobrecida concurrió en mayor proporción que en el resto del país, económicamente más desarrollado.

En los capítulos siguientes analizaremos este último hecho; limitémonos por ahora a discutir la apreciación de Di Tella sobre la base social de la polémica.

En primer término, es evidente que gran parte del debate desarrollado en las *Cartas quillotanas* y en *Las ciento y una*[22] fue de tipo personal. Cada uno tendió a demostrar las inconsecuencias y las debilidades que tuvo el otro en la defensa de los principios comunes que guiaron la acción contra Rosas. Mientras Sarmiento veía en Urquiza la personificación de una política que retrotraía a la época rosista, Alberdi vio en la actitud opositora de Sarmiento y de los liberales porteños en general algo similar.

Ese enfrentamiento personal traslucía un enfrentamiento político. Alberdi se ubicó del lado de la Confederación en su lucha contra Buenos Aires, mientras que Sarmiento estuvo en todo momento a favor de la política porteñista. Sin embargo, las diferencias entre Buenos Aires y la Confederación no eran diferencias entre *la clase media empobrecida y la clase alta acomodada*. Representaban, más bien, la manifestación de un conflicto entre diferentes sectores de la clase alta, donde, a la inversa de lo que supone Di Tella, la clase media del interior no tenía ninguna participación debido, precisamente, a su debilidad.[23]

Considerando la diferencia en la manera de considerar a la educación en el proceso de cambio, es necesario no perder de vista que ni en Sarmiento ni en Alberdi, se hizo de esto una teoría *en general*. Lo dicho anteriormente sirvió para percibir que en ambos adquiría significativa importancia el tipo especial de educación que debería promoverse. Lo peculiar de Sarmiento fue, además,

21. DI TELLA, Torcuato S., «Raíces de la controversia educacional en la Argentina», Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Trabajo e Investigaciones del Instituto de Sociología, publicación interna n° 77, 1963.

22. Juan B. Alberdi y Sarmiento sostuvieron una polémica epistolar recogida en obras que llevan esos títulos. Las de Alberdi aparecen también en sus *Obras escogidas*, Buenos Aires, Luz del Día, 1952-1954, bajo el título de *Cartas sobre la prensa y la política militante.*

23. Un análisis del conflicto entre Buenos Aires y la Confederación a partir de un enfoque de las clases sociales que participaban en él puede verse en el libro de PEÑA, Milcíades, *La era de Mitre; de Caseros a la Guerra de la Triple Infamia*, Buenos Aires, Editorial Fichas, 1968.

insistir en la educación primaria por encima de cualquier otra. Di Tella dice que esto podría beneficiar a la clase media por cuanto creaba mayor demanda de «maestros y otros técnicos asimilables a esa posición, o sea, a personas con su posición ocupacional u otras cercanas, entre las de periodista».[24] Sin embargo, la perspectiva de la clase media no estaba principalmente en la carrera del magisterio sino, como veremos a través de este trabajo, en el acceso a los puestos políticos para los cuales era indispensable la preparación brindada en el Colegio Nacional, sobre la cual Sarmiento descargó gran parte de sus críticas.

Considerando, además, ambas posiciones desde un punto de vista teórico general, el optimismo pedagógico supone, en buena medida, que el desarrollo social se logra a través de cambios en la mentalidad individual de cada miembro de la sociedad y que en ese cambio, la escuela juega un papel relevante. Alberdi no cuestionó el problema de fondo, es decir, la concepción según la cual el desarrollo se logra a través del cambio de mentalidad, sino que discutió la eficiencia del medio propuesto por Sarmiento. Para Alberdi, la inmigración, los ferrocarriles y las leyes pueden mucho más que la acción de las escuelas. Analizar esta diferencia como indicador de clase social implica referirse a las clases sociales que existían real y efectivamente en ese momento. En este sentido, parece evidente que –a pesar de las diferencias– ni el programa de Alberdi ni, mucho menos, el de Sarmiento contaban con fuerzas sociales que los ejecutaran plenamente. La modernización propuesta, como trataremos de demostrar en el curso de este trabajo, fue hasta cierto punto funcional con las necesidades de la clase ganadera y mercantil. El programa fue llevado a cabo dentro de los límites de esa funcionalidad y nunca más allá de eso.

El hecho de que el programa haya sido elaborado al margen y por encima de las clases sociales existentes fue favorecido por la situación de exilio de estos pensadores y por la adopción de los modelos europeos y norteamericano, lugares donde la situación social, económica y política existente en el momento de la iniciación del proceso de desarrollo fue completamente distinta. La adopción de parte de ese programa por *una* clase social determinada indica, por un lado, la funcionalidad de este programa con sus necesidades y, por otro, la ausencia de otras clases sociales conformadas orgánicamente, capaces de afrontar la tarea propuesta.

24. DI TELLA, T.S., «Raíces de la controversia educacional en la Argentina», *op. cit.*, p. 7.

## Capítulo II

# Economía y educación

Conceptualmente, el hecho mismo de concebir la existencia de una relación positiva entre educación y economía es propio de una sociedad que ha entrado en la fase de tecnificación de sus actividades productivas. Es así que, históricamente, solo a partir de la Revolución industrial fue posible hablar de la educación desde una perspectiva económica, en cuanto preparación de los recursos humanos necesarios para la producción. Sin embargo, no siempre esa preparación se produjo a partir de la educación como sistema institucionalizado de transmisión de conocimientos, hábitos, etc. El funcionamiento de cada parte de la estructura social es, dentro de ciertos límites, relativamente autónomo y desarrolla sus propias leyes de crecimiento. No fue fácil, por eso, que la enseñanza institucionalizada –centrada en la filosofía y las humanidades clásicas– recogiera los requerimientos del funcionamiento de la economía y los incorporara como exigencias para su propio desarrollo. Por un largo período surgieron elementos laterales que se encargaron de ese aspecto de la educación hasta que, una vez logrado cierto nivel de complejización técnica, la preparación empírica, espontánea y asistemática no resultó suficiente con respecto a la cantidad de conocimientos que un individuo debía asimilar para desempeñarse satisfactoriamente en las tareas técnicas.

El proceso a través del cual la enseñanza institucionalizada incorporó la formación profesional tuvo, según los lugares y las épocas, cursos totalmente diferentes. En el caso particular de la Argentina, ese proceso se caracterizó por la temprana existencia, a nivel teórico, de una conciencia clara sobre la necesidad de esa incorporación, y, al mismo tiempo, por una resistencia significativamente fuerte por parte de la estructura educativa real, que rechazó con éxito las sucesivas tentativas de modificar su carácter. Belgrano, Rivadavia, Sarmiento y Alberdi representan –a través de casi un siglo– diferentes expresiones de esa misma tendencia a transformar el carácter de la enseñanza con criterios pragmático-utilitarios.

Ahora nos toca ofrecer una explicación válida sobre las razones de la segunda característica mencionada: la resistencia al cambio. En el caso de la educación, lo que interesa es comprobar si esa resistencia se debe a características propias inherentes a la naturaleza misma de la educación como institución y, por lo tanto, es inevitable, o –al contrario– las razones se encuentran en otros factores, tales como la dirección impuesta al cambio, las fuerzas sociales que participan de él y, en última instancia, su magnitud.

No es este el lugar indicado para un análisis teórico de este tipo. Pero en la medida en que se entienda que ese análisis solo podrá ser realizado en forma válida cuando se haya aclarado el proceso seguido en cada caso particular en que se produjeron cambios en el área educativa, podremos intentar describir lo sucedido en la Argentina en la segunda mitad del siglo XIX y tratar de probar empíricamente qué factores actuaron para impedir que la educación se transforme en su carácter.

Nuestra hipótesis al respecto consiste en sostener que los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una función económica; en tanto los cambios económicos ocurridos en este período no implicaron la necesidad de recurrir a la formación local de recursos humanos, la estructura del sistema educativo cambió solo en aquellos aspectos susceptibles de interesar políticamente y en función de ese mismo interés político. Lo original del caso argentino es que las fuerzas que actuaron en el enfrentamiento político coincidieron –cuando cada una de ellas estuvo en la cúspide del poder– en mantener alejada la enseñanza de las orientaciones productivas.

## 1. LA ESTRUCTURA ECONÓMICA

Cuando, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, la Argentina consolidó su proceso de incorporación al mercado mundial en calidad de exportadora de materias primas e importadora de productos manufacturados, debió ajustar en varios aspectos su estructura productiva. En primer término, fue preciso aumentar los niveles de producción con vistas a satisfacer las exigencias crecientes de los mercados extranjeros. Algunos autores han señalado que este aumento fue una variable dependiente de la extensión de tierra utilizable, la cual, a su vez, dependió de la incorporación de las presiones hasta ese momento en manos de los indios que poblaban el sur del país.[1] Para desalojar a los indios de esa zona, se contó con la participación crucial del Estado a través del Ejército Nacional. Sin embargo, esta participación no implicó un cambio con respecto a la estructura latifundista de la propiedad territorial. Las leyes dictadas en ocasión de la campaña dirigida por Adolfo Alsina y Julio A. Roca en 1879 son un buen ejemplo de los mecanismos usados para tal fin. La ley de subvención dictada el 5 de octubre de 1878 otorgaba una legua cuadrada (2.500 hectáreas) por cada $400 colocados, exigiendo un mínimo de $1.600

1. CORTÉS CONDE, Roberto y GALLO, Ezequiel, *La formación de la Argentina moderna*, Buenos Aires, Paidós, 1967, p. 52.

para participar, lo cual implicaba que se otorgaba, por lo menos, un equivalente a 10.000 hectáreas por contribuyente. La ley de premios, dictada en 1885 con motivo de esa misma campaña, aseguraba a los militares que participaron en ella una determinada extensión, según el grado jerárquico que ocupasen. Los herederos de Adolfo Alsina recibieron 15.000 hectáreas; cada jefe de frontera, 8.000; los jefes de batallón, 5.000; los sargentos mayores y jefes de plana mayor, 4.000; los capitanes, ayudantes, tenientes primeros y segundos, 2.000; los subtenientes, alféreces, etc., 1.500; y cada soldado, 100 hectáreas.[2] Al parecer, los beneficiarios de toda la legislación agraria de la zona pampeana fueron los suscriptores del empréstito de 1878, entre quienes se contaban una buena cantidad de extranjeros, especialmente ingleses. Las leyes agrarias dictadas con objetivos distintos[3] fueron desnaturalizadas y en su conjunto provocaron el pasaje masivo de tierras fiscales a manos privadas de número muy reducido. Los intentos de colonización, que tuvieron por escenario la provincia de Santa Fe, tampoco condujeron a una situación sustancialmente distinta. Si bien en esta provincia el Estado conservó buena parte de las tierras y otro porcentaje fue entregado a colonos, toda esta política estuvo encuadrada dentro de los límites impuestos por los intereses de los especuladores y de los grandes propietarios. Las condiciones que establecían los contratos de entrega de tierra a colonos obligaban al nuevo «propietario» a pagar en moneda plata u oro, estipulándose claramente la exclusión del peso papel; por otra parte, se obligaba también a la entrega de la tercera parte de cada cosecha de trigo, como forma de amortización del capital y de los intereses devengados.[4] La colonización fue desvirtuada y se transformó en una entrega de tierras en arrendamiento que servía, a su vez, para la valorización del resto de las posesiones que quedaban en manos del terrateniente.

En segundo lugar, fue preciso construir una infraestructura de vías de transporte lo suficientemente eficaz como para ligar con rapidez los lugares de producción con el puerto, y este, con las metrópolis. Con ese criterio se intensificaron las obras de construcción de vías férreas y se acondicionó el puerto de Buenos Aires. Estas construcciones contaron con el apoyo de los capitales británicos, que ya en 1875 dedicaban el 28,6% de sus inversiones en el país a la construcción de ferrocarriles.[5] Estas inversiones aumentaron considerablemente en especial

2. El texto de la ley de premios así como el de la ley de subvención a la Campaña del Desierto pueden consultarse en el libro de Jacinto ODDONE, *La burguesía terrateniente argentina*, Buenos Aires, Libera, 1967, cap. XV. Un análisis muy útil para observar los efectos de la legislación agraria en la zona pampeana es el de Romain GAIGNARD, «Origen y evolución de la pequeña propiedad campesina en la pampa seca argentina (el caso de la provincia de La Pampa)», en *Desarrollo Económico*, n° 21, Buenos Aires, abril-julio de 1966, pp. 57-76.

3. En 1864, 1876, 1882 y 1884, se dictaron leyes agrarias que manifestaban cierto sentido e intenciones latifundistas.

4. GORI, Gastón, *El pan nuestro. Panorama social de las regiones cerealistas argentinas*, Buenos Aires, Galatea-Nueva Visión, 1958, pp. 15-16.

5. FERNS, Henry Stanley, *Argentina y Gran Bretaña en el siglo XIX*, trad. de Alberto Luis Bixio, Buenos Aires, Solar, 1967, p. 329.

**Cuadro 1. Aumento de la red ferroviaria (1860-1900)**

| Año | Km |
|---|---|
| 1860 | 39 |
| 1870 | 732 |
| 1880 | 2.313 |
| 1890 | 9.254 |
| 1900 | 16.767 |

Fuente: «El desarrollo de los ferrocarriles argentinos desde su comienzo hasta fines de 1913», en *Anuario de la Dirección General de Estadística*, Buenos Aires, 1914, pp. 865 y ss.[6]

durante el gobierno de Juárez Celman. Entre 1886 y 1888 pasaron de 15.993 miles de pesos oro a 89.419.[7]

A la oligarquía nativa no le interesaba invertir en empresas de este tipo. Según Ferns, «les resultaba más fácil ejercer presión sobre las compañías a través del gobierno y más provechoso especular con las tierras, vender ganado y arrendar sus posesiones, actividades que los ferrocarriles estimularon mucho al abrir un camino a los mercados, primero en Buenos Aires y luego, desde allí, a los mundiales».[8] El aumento general de las inversiones europeas en el país fue producto de una serie de factores, tanto de orden local como de orden internacional. En primer lugar, es preciso recordar que el desarrollo del capitalismo en Europa llegaba hacia 1880, al fin del período de la libre competencia y al comienzo de la fase imperialista, caracterizada por la presencia de monopolios y por el cambio en el tipo de exportaciones: del predominio de la exportación de mercancías se pasó al predominio de la exportación de capitales.

En la década de 1880, por otra parte, las tasas de interés que prevalecían en los mercados de capitales europeos eran bajas, provocando de esta forma el deseo de los prestamistas en el sentido de arriesgarse a buscar mayores beneficios en las emisiones argentinas.[9] La seguridad que ofrecía el país para esas inversiones había aumentado considerablemente con la conquista del desierto y el logro de la estabilidad política que implicó la federalización de la Ciudad de Buenos Aires y la llegada a la presidencia de Julio A. Roca.

En su primer discurso a las cámaras del Congreso Nacional, Roca señalaba esa conexión con estas palabras: «Como habéis podido notarlo, la paz más

6. CORTÉS CONDE, R. y GALLO, E., *La formación de la Argentina moderna*, *op. cit.*, p. 47.

7. CORTÉS CONDE, R., «Problemas del crecimiento industrial (1870-1914)», en DI TELLA, Torcuato S.; GERMANI, Gino; GRACIARENA, Jorge y colab., *Argentina, sociedad de masas*, Buenos Aires, Eudeba, 1965, p. 63.

8. FERNS, H.S., *Argentina y Gran Bretaña en el siglo XIX*, *op. cit.*, p. 339.

9. FORD, Alec G., *El patrón oro: 1880-1914. Inglaterra y Argentina*, Buenos Aires, Instituto Di Tella, 1966, p. 152.

profunda, el orden y la libertad más completas, con los signos de una larga duración, reinan en toda la República y nuestro crédito político y económico prueba en todos los pueblos y mercados europeos que empiezan a creer, por fin, que hemos entrado en la época de la razón y de la edad madura».[10]

Además del aumento de producción y la construcción de medios de transportes, las actividades económicas variaron en cuanto a su contenido. A la casi total especialización ganadera previa a 1850, se agregó ahora el cultivo de cereales. La introducción de los cultivos siguió procesos diferentes en las distintas zonas del país, pero los más importantes (el trigo, por ejemplo) adoptaron la forma de explotaciones extensivas con bajos índices de inversión.[11]

Por otra parte, las actividades relacionadas con la carne sufrieron un proceso de progresiva complejización técnica, marcada por la aparición del frigorífico.[12]

El predominio de los intereses rurales trajo aparejado el desaliento al desarrollo de la industria local, que se manifestó básicamente a través de la política de créditos bancarios y las medidas aduaneras.

Con respecto al primero de estos aspectos, Cortés Conde ha señalado que «las condiciones en que los bancos oficiales otorgaron los créditos a sola firma (sin caución de mercaderías) y a corto plazo (90 a 180 días) los hacían solamente aptos para la explotación agropecuaria de un ciclo más corto que el industrial».[13] En cuanto a la política aduanera, el mismo autor ha indicado la existencia de un fenómeno muy ilustrativo, que dio en llamarse «proteccionismo al revés»: se gravaba más la importación de materias primas que la de productos manufacturados.

El desarrollo industrial en este período se realizó fundamentalmente sobre la base de industrias ligadas a actividades agropecuarias, tales como la producción de azúcar, vinos, carne congelada, harinas, etc. Estas actividades, por estar sujetas a localizaciones geográficas precisas, favorecieron exclusivamente el desarrollo de ciertas zonas del país. El resto, que solamente podía beneficiarse con la colocación de sus productos en el mercado interno en expansión, quedó excluido de cualquier posibilidad de crecimiento y subordinado a las subvenciones del gobierno central. Este desarrollo desigual tuvo como beneficiario principal la zona bonaerense y litoral (véase Cuadro 2).

Uno de los efectos salientes de la política económica llevada a cabo en este período fue la liquidación definitiva de los restos de actividad artesanal que aún permanecían en algunas provincias del noroeste del país. Los productos de esta actividad no pudieron resistir la competencia de la manufactura europea que, con el aumento de los medios de transporte, llegaba con facilidad a esos lugares.[14]

10. Comisión Nacional del Monumento al Teniente General Julio A. Roca, *Mensaje del presidente Roca*, Buenos Aires, 1941, t. I, p. 9.

11. SCOBIE, James, *Revolución en las pampas: historia social del trigo argentino (1860-1910)*, trad. de Floreal Mazía, Buenos Aires, Solar, 1968.

12. GIBERTI, Horacio, *Historia económica de la ganadería argentina*, Buenos Aires, Solar, 1961.

13. CORTÉS CONDE, R., «Problemas del crecimiento industrial (1870-1914)», *op. cit.*, p. 66.

14. Véase FERRER, Aldo, *La economía argentina, las etapas de su desarrollo y problemas actuales*, México, Fondo de Cultura Económica, 1963; ORTIZ, Ricardo M., *Historia económica de la Argentina (1850-1930)*, Buenos Aires, Pampa y Cielo, 1964; DORFMAN, Adolfo, *Evolución industrial argentina*, Buenos Aires, Losada, 1942.

**Cuadro 2. Distribución de la riqueza (1884), en millones de dólares**

| | Tierras | Ganado | Casas | Obras públicas | Varios | Total | Per cápita |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Buenos Aires | 301 | 202 | 303 | 98 | 231 | 1.135 | 1.245 |
| Santa Fe | 45 | 18 | 24 | 8 | 24 | 119 | 628 |
| Córdoba | 26 | 20 | 25 | 18 | 22 | 111 | 346 |
| Tucumán | 14 | 6 | 13 | 6 | 10 | 49 | 272 |
| Santiago | 6 | 11 | 11 | 4 | 8 | 40 | 252 |
| Catamarca | 10 | 5 | 8 | 4 | 7 | 34 | 333 |
| Salta | 11 | 5 | 11 | 4 | 8 | 39 | 234 |
| Jujuy | 3 | 2 | 4 | 1 | 3 | 13 | 198 |
| La Rioja | 5 | 3 | 6 | 1 | 4 | 19 | 219 |
| San Juan | 13 | 3 | 8 | 3 | 7 | 34 | 374 |
| Mendoza | 19 | 4 | 10 | 5 | 10 | 48 | 485 |
| San Luis | 9 | 3 | 6 | 4 | 6 | 28 | 373 |
| Entre Ríos | 39 | 31 | 24 | 4 | 25 | 23 | 652 |
| Corrientes | 26 | 17 | 19 | 4 | 17 | 83 | 405 |
| Total | 527 | 330 | 472 | 164 | 382 | 1.775 | 656 |

Fuente: CORNBLIT, Oscar; GALLO, Ezequiel y O'CONNELL, Alfredo, «La generación del ochenta y su proyecto: antecedentes y consecuencias», en DI TELLA, T.S.; GERMANI, G.; GRACIARENA, J. y colab., *Argentina, sociedad de masas*, *op. cit.*

Sin embargo, el crecimiento urbano producido por la afluencia masiva de inmigrantes que, al no tener acceso a la propiedad rural, se radicaban en las ciudades, trajo aparejada la aparición de numerosos talleres pequeños donde trabajaba una muy reducida cantidad de personal, en su gran mayoría de origen extranjero. El segundo censo nacional, llevado a cabo en 1895, reveló la presencia de 22.204 establecimientos de ese tipo, donde el 84,2% de sus propietarios y el 63,3% de su personal eran extranjeros.[15] La mayor parte de ellos estaban agrupados en los rubros vestido y tocador, construcción y alimentación. Su importancia, en comparación con la de los establecimientos que desarrollaban actividades ligadas a la producción agropecuaria, era significativamente menor:

15. CORTÉS CONDE, R., «Problemas del crecimiento industrial (1870-1914)», *op. cit.*, p. 74.

los 1.890 establecimientos ligados a la elaboración de productos agrícolas tenían un capital de $175.390.368, mientras que los 22.204 pequeños talleres reunían $284.101.361.

En su conjunto, la política económica vigente en todo este período consolidó el predominio de los intereses ligados a los sectores rurales de Buenos Aires y del Litoral. Es necesario agregar, también, que esos intereses ya predominaban antes de producirse el proceso de integración al mercado mundial que tuvo lugar en la segunda mitad del siglo. Como bien lo señalan los autores ya citados, el predominio de las actividades pecuarias fue un factor *a priori*, pero al mismo tiempo el condicionante del desarrollo posterior. Este desarrollo se llevó a cabo sin modificar la estructura previa, sino –al contrario– extendiendo y fortaleciendo su predominio.[16]

## 2. LOS PROYECTOS EDUCATIVOS DE ORIENTACIÓN ECONÓMICA

Las exigencias de preparación de los recursos humanos para el mantenimiento de una estructura económica como la descripta anteriormente fueron cubiertas a través de dos vías fundamentales: la acción espontánea que se produce en todo proceso de este tipo y la presencia de personal extranjero ya preparado en su país de origen. Los intentos de promover en la población nativa algún tipo de formación profesional o técnica tuvieron como destino un rápido fracaso, debido por un lado a las escasas necesidades de preparación formal requeridas por el reducido grado de tecnificación alcanzado en la producción.

Estos intentos respondieron a dos corrientes diferentes dentro de una misma tendencia pragmática. Uno de ellos fue el proyectado por Sarmiento, y se basaba en la enseñanza agrícola y minera al mismo tiempo que se oponía a la enseñanza industrial. El otro, encabezado en su origen por el entonces ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Manuel D. Pizarro, centraba su interés en la enseñanza de oficios ligados a la industria.

1. *Sarmiento: agricultura y minería*. El 16 de febrero de 1862, Sarmiento era elegido gobernador de la provincia de San Juan. Por primera vez en su vida tenía posibilidades de ejecutar en un ámbito geográfico definido todos los postulados programáticos que había defendido desde su juventud. Independientemente de toda valoración acerca de su gestión en esa oportunidad –calificada por algunos como carente del sentido de realidad–,[17] esta nos permite advertir las notas más significativas de su accionar político. El centro de sus preocupaciones era sacar a San Juan del atraso pareció residir en el desarrollo de la agricultura y la minería. Elaboró un plan para la tecnificación de la producción agrícola basado en un nuevo sistema de riego y la promoción de la colonización con inmigrantes; con respecto a la minería, sentó las bases de una corporación minera que trató –dificultosamente– de vender acciones para financiar su

16. CORTÉS CONDE, R. y GALLO, E., *La formación de la Argentina moderna*, *op. cit.*, pp. 59-60.

17. BUNKLEY, Allison Williams, *Vida de Sarmiento*, Buenos Aires, Eudeba, 1966.

plan de exploración, en el que Sarmiento basaba gran parte de sus esperanzas. «Mi palanca –decía en una carta a Posse del 13 de octubre de 1862– son las minas. Si ellas producen los resultados que prometen, todo lo que hago será realidad. Si no, convendrá despoblar esta provincia. No tiene medios para vivir ni objeto para que viva.»[18]

El énfasis de Sarmiento en la agricultura y la minería implicaba en su época y dentro de su pensamiento varias cosas diferentes e importantes. En primer lugar, era coherente con el pensamiento exportador; ambas actividades encuadraban dentro del esquema de país proveedor de materias primas para el mercado mundial. Sin embargo, suponían un enfrentamiento con el sector ganadero. Sarmiento se oponía explícitamente a la ganadería por cuanto advertía que estaba ligada a la existencia de latifundios que impedían la concentración de población y la consiguiente difusión de la «civilización».[19] La agricultura, sobre la base de la pequeña propiedad y con un alto nivel de tecnificación, era el modelo sobre el cual insistió reiteradamente. Pero en su oposición al latifundio, se basó más en el respeto por el orden existente que en el deseo de modificarlo. «Toda perturbación violenta en las leyes en que reposa la propiedad –decía– trae resquicios sociales que causan mayores estragos que el mal mismo que se intenta remediar. El legislador solo debe encaminar la legislación a enderezar los errores, de manera que los intereses presentes sean resguardados y favorecidos, sin cerrar al porvenir la puerta para su desarrollo y progreso [...] Pediríamos, pues, a los actuales poseedores de grandes lotes de tierra consagrada al pastoreo una pequeña porción para introducir en su misma propiedad elementos de riqueza que él aprovecharía el primero, y que el interés particular no sabría ocuparse por sí solo, sino a mayores costos y sin la generalidad de impulsión que es lo que constituye la reforma de una grande industria.»[20]

El sector latifundista desoyó, lógicamente, estos pedidos. Acostumbrados a grandes ganancias con bajos índices de inversión, no promovieron ninguna política efectiva de tecnificación de sus actividades que fuera más allá de lo indispensable. Entregaron la tierra pero en arrendamiento y por poco tiempo, de manera que pudiesen capitalizar el rápido proceso de valorización que se dio especialmente en Buenos Aires.[21] Por otra parte, las descripciones existentes sobre las condiciones de vida y de producción de los habitantes de la campaña coinciden en señalar que la propiedad de medios, el aislamiento y la dispersión de la población eran las características más salientes.[22]

El acceso a la presidencia de la nación brindó a Sarmiento una nueva oportunidad para intentar llevar a cabo su programa. En 1871 creó el Departamento

18. Citado ibíd., p. 347.

19. Véase el *Plan combinado de educación común* que Sarmiento escribió en 1855 y donde adelanta un proyecto de ley de educación cuyos artículos se refieren, todos, a cesiones de tierras para fondos permanentes de escuelas agrícolas. SARMIENTO, Domingo F., *Obras completas*, Buenos Aires, Luz del Día, 1948-1956, t. XXIII, pp. 230-231.

20. Ibíd., pp. 232-233.

21. En la zona cerealera, los valores de la tierra aumentaron entre 1881 y 1911 en un promedio del orden del 218%.

22. SCOBIE, J., *Revolución en las pampas*, *op. cit.*, pp. 94-113.

de Agricultura, desde donde se pretendió «recoger y difundir en la República los conocimientos y noticias útiles sobre todas las materias relacionadas con la agricultura, en el sentido más lato y comprensivo de la palabra y procurar propagar y distribuir semillas y plantas nuevas y útiles».[23] Desde allí se intentó promover la enseñanza especializada en los dos rubros prioritarios: agricultura y minería. Con respecto al primero, el gobierno trató de canalizarlo a través de provincias donde las actividades agropecuarias habían dado lugar al surgimiento de industrias. El 30 de septiembre de 1870 ya se había sancionado una ley que autorizaba al Poder Ejecutivo la inversión de doce mil pesos fuertes en los gastos que demandara la instalación de departamentos de agronomía en los Colegios Nacionales de Salta, Tucumán y Mendoza. Solo en 1872 se sancionó el plan de estudios y en 1876, debido a la crisis económica, se dispuso el cierre de los de Salta y Tucumán. El único que permaneció fue el de Mendoza, pero a costa de llevar una existencia intrascendente hasta que, en 1897, se lo transformó en Escuela Nacional de Vitivinicultura.

El primer año que funcionó esta nueva escuela tuvo 38 inscriptos, el segundo solo 15 y el tercero 25.[24]

Con respecto a la minería, se crearon escuelas en San Juan y Catamarca. En 1876, esta última también fue suprimida y sobre la base de la de San Juan se formó una escuela de ingenieros. En la historia de este establecimiento hubo varias reducciones de presupuesto y de personal, que evitaron su cierre definitivo. Su falta de gravitación queda evidenciada a través de la cantidad de inscriptos que registra durante casi veintiocho años de actividad (véase Cuadro 3).

En cuanto a la acción de los gobiernos provinciales, solo se tiene noticias de los intentos programados por la Provincia de Buenos Aires. En 1868 surgió en la Legislatura provincial el proyecto de crear un establecimiento de enseñanza agrícola. Solo en 1870 se concretó, cuando se obtuvieron tierras en la localidad de Santa Catalina y hubo que esperar cuatro años para que comenzara a funcionar realmente. Sus alumnos fueron 20 jóvenes entre 13 y 17 años de edad, pedidos al orfelinato local, de los cuales quedaron, después de dos años, solo 3. La escuela fue cerrada y recién volvió a funcionar en 1878, como escuela para jardineros. El fracaso de esta nueva tentativa no tardó en producirse. Años más tarde, en 1883, la provincia instaló en el mismo lugar el Instituto Agronómico Veterinario de Santa Catalina, dotándolo de mayores recursos que a los anteriores. Al segundo año de funcionamiento ya contaba con 80 inscriptos y se notaba una actividad desusada. Una revista, producto de este trabajo, comenzó a aparecer a fines de 1884 y en 1890 el Instituto se trasladó a La Plata. Al crearse allí la Universidad local, fue transformado en Facultad de Agronomía.[25]

La suerte de la enseñanza agrícola argentina cambió un tanto cuando en 1899 el Departamento de Agricultura se convirtió en Ministerio. Ese mismo año se

23. ZUBIAUR, José Benjamín, *La enseñanza práctica e industrial en la República Argentina*, Buenos Aires, Lajouane, 1900, p. 91.

24. Ibíd., p. 98.

25. SCOBIE, J., *Revolución en las pampas*, *op. cit.*, pp. 186-187, y ZUBIAUR, J.B., *La enseñanza práctica e industrial en la República Argentina*, *op. cit.*, pp. 141 y 145.

**Cuadro 3. Inscriptos en la Escuela de Ingenieros de San Juan (1877-1898)**

| Año | Inscriptos |
|---|---|
| 1877 | 28 |
| 1880 | 21 |
| 1882 | 22 |
| 1884 | 26 |
| 1886 | 33 |
| 1890 | 23 |
| 1893 | 15 |
| 1898 | 26 |

Fuente: Memorias del Ministerio de Instrucción Pública.

trató de impulsar la creación de escuelas especializadas y se aprobó la creación de tres de ellas, una en Casilda (Santa Fe), otra en Córdoba y una tercera en Paraná. Estos esfuerzos fueron producto, frecuentemente, del entusiasmo con que algunos funcionarios del Departamento y luego del Ministerio tomaron la tarea. A pesar de ello, los inconvenientes eran enormes. «La ignorancia de los chacareros, su pobreza, su carencia de horizontes intelectuales, un sistema de posesión de la tierra que anulaba en gran medida toda esperanza de progreso, y las escasas comunicaciones en las zonas rurales, todo ello servía para aislarlos de las pocas fuentes de instrucción existentes.»[26]

2. *La enseñanza industrial.* Las condiciones impuestas por la política de desaliento a las actividades industriales eran poco propicias para la aparición de una enseñanza especializada en este rubro. Sin embargo, en 1881 se produjo un hecho revelador en cuanto al movimiento de los diferentes sectores frente a este problema.

El primer ministro de Instrucción Pública que nombró el gobierno de Julio A. Roca fue Manuel Dídimo Pizarro. Pizarro era un caracterizado católico que había participado activamente en el proceso que llevó a la federalización de la Ciudad de Buenos Aires, ganándose así la confianza del grupo roquista. Su concepción educativa era notablemente crítica frente a la orientación dominante en el país. En su *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1881*, señalaba que la política educativa nacional manifestaba preferencias discriminatorias por los estudios preparatorios y descuidaba la enseñanza primaria y popular.

26. SCOBIE, J., *Revolución en las pampas*, *op. cit.*, p. 189.

«Este rasgo es característico y demuestra por sí solo el estado de la instrucción Pública» –afirmaba–; y más adelante concluía: «Hemos comenzado por donde debiéramos concluir, y la instrucción pública encerrada en estrechos límites y sin el carácter verdaderamente popular que le asignan nuestras instituciones democráticas marcha de esta suerte al ocaso, sin orden, sin método, sin sistema, sin unidad y sin propósitos».[27]

Durante su breve gestión se pretendió diversificar los estudios secundarios, creando establecimientos de enseñanza profesional y científica separados de los literario-humanísticos;[28] trató, por primera vez, de crear escuelas de artes y oficios dedicadas específicamente a la formación industrial. Para ello, Pizarro se dirigió a Sarmiento –que en ese momento ocupaba el cargo de superintendente general de Escuelas–, consultándolo acerca de la posibilidad de realización de un proyecto de esa naturaleza. En su respuesta –que lleva fecha del 26 de febrero de 1881–, Sarmiento manifestó una cerrada negativa al proyecto, entendiendo que el país «[...] no será en largo tiempo país industrial. Fáltanle brazos, instintos o tradiciones industriales, carbón, caídas de agua y leña como motores. Cuando una industria ofrece utilidad se piden por el correo las máquinas y los maquinistas sobran para montarlas [...]. Una fábrica que se instale, construirá y compondrá máquinas de vapor sin necesidad de que sean argentinos el director o los obreros mecánicos».[29] Proponía, en su lugar, crear una especie de asilo-reformatorio para niños y jóvenes vagabundos, huérfanos, etc. La respuesta que Pizarro dirigió a Sarmiento merece ser citada en extenso, porque revela el grado de conciencia que los problemas relativos a la especialización agropecuaria proyectarían sobre el país en el futuro.

> El estado actual de nuestra población industrial es deplorable. Él hace que sea imposible utilizarla en el servicio de nuestras actuales líneas férreas, y que la Nación pague a caro precio estos servicios al obrero y al industrial extranjero. Si se exceptúa la línea del Ferro Carril Oeste, perteneciente a la Provincia de Buenos Aires, todas las demás están en manos de obreros, maquinistas o industriales de esta clase, siendo milagrosa excepción encontrar en los trenes o talleres de los ferrocarriles un obrero o industrial argentino, si se encuentra alguna vez. Y a la verdad que no sabría darse razón plausible, porque las líneas de los ferrocarriles de la Nación no hubieran de ser servidas en sus talleres y en sus trenes, por obreros, mecánicos o industriales argentinos, debidamente preparados, arrebatando así parte de la población nacional a la ignorancia, a la holgazanería, a la miseria y a la criminalidad, que es la consecuencia y el efecto de tales causas y antecedentes [...] *No encuentro la razón porque la Nación haya de vivir eternamente uncida y subyugada a la suerte de la industria extranjera en las manufacturas y confecciones de importancia diaria,*

27. *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1881* por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Buenos Aires, Imprenta de la Penitenciaría, 1881, pp. 4-6.

28. Ibíd., pp. 33-35.

29. SARMIENTO, D.F., *Obras completas*, *op. cit.*, t. VII.XI [*sic*], pp. 136 y 137.

> *sin preparación a elaborarlas un día con materia prima que para ellas entrega en su exportación anual a manos extrañas, vinculando de un modo fatal su vida económica a las vicisitudes actuales de las naciones a quienes se entrega en duro y humillante vasallaje.*[30]

Pizarro no permaneció mucho más tiempo en su cargo. Una disputa muy violenta con Sarmiento, motivada no por el proyecto de crear escuelas de artes y oficios, sino, al parecer, por el comienzo de gestiones con el Vaticano para la firma de un concordato, fue el motivo circunstancial que lo obligó a renunciar. Solamente se alcanzó a crear una de esas escuelas, en la localidad de San Martín (Provincia de Buenos Aires), cuyo director fue Andrés J. Ferreyra, quien más tarde sería el principal representante del positivismo pedagógico argentino.

Durante toda la década de 1880 no existió ningún otro intento serio de modificar la estructura del sistema educacional hacia orientaciones diferentes a las del bachillerato general, a pesar de los insistentes reclamos de algunos directores de Colegios Nacionales y de los entonces inspectores nacionales José B. Zubiaur y Juan Agustín García.

Zubiaur, hombre de formación positivista, criticó profundamente el sistema educativo de su época y propuso, en sus informes al ministro, una reforma de la enseñanza media tendiente a darle un carácter más utilitario. En su Informe de subinspector correspondiente a 1886 decía:

> Pienso que ni los colegios nacionales ni las escuelas normales tienen asignada la tarea que les corresponde, porque al crearlos y al dictar los planes de estudios que rigen en ellos se ha limitado el desarrollo de las facultades intelectuales, un poco de las físicas y casi nada de las morales. Pero aún en el supuesto de que en dichos colegios y escuelas se persiguiera el propósito del desarrollo armónico y completo de dichas facultades, no por eso dejaría de quedar limitada la compleja tarea de la educación, la cual comprende, a mi entender, a la par de lo dicho, el desarrollo de la habilidad técnica, o, en otros términos, la posesión de un arte o de un oficio manual o siquiera de los elementos para poseerlo.[31]

Proponía, en reemplazo de la estructura vigente, la división de los Colegios Nacionales en dos categorías, la primera con una duración de cuatro años, y la segunda, de seis, «disponiendo –afirmaba– que la enseñanza en el cuarto año sea más práctica y comercial. Son comerciantes e industriales, es decir, hombres trabajadores los que necesita la República y no ilustraciones a la violeta con una hora de contabilidad en sexto año, verdadera contabilidad para poetas o literatos o para los miembros de esa decantada clase media que se trata de formar entre nosotros a imitación de la que existe en Francia».[32]

30. *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1881*, *op. cit.*, pp. 85-91 (bastardilla nuestra).

31. *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1887* por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, t. I, *Texto*, Buenos Aires, Taller Tipográfico de la Penitenciaría, 1887, p. 986.

32. Ibíd., p. 988.

Juan Agustín García, por su parte, también insistió en la necesidad de diversificar los estudios hacia orientaciones productivas. En su *Memoria* de la Inspección General de Colegios Nacionales y Escuelas Normales, presentada el 13 de mayo de 1889, señalaba lo siguiente:

> Una nación como la nuestra que se inicia en su carrera industrial y comercial debe dedicar sus mayores cuidados a otra clase de enseñanza, menos brillante si se quiere, pero más en armonía con sus necesidades actuales. Se han educado en el año 1888, 2.571 bachilleres, pero no se ha dictado todavía un solo curso de comercio o industria, de enseñanza práctica. Tenemos dos grandes universidades generosamente dotadas, como lo requieren los estudios superiores, pero en cambio el joven que quiera dedicarse a cualquier profesión que no entre en el cuadro doctoral no encuentra escuela que lo prepare. No podemos, pues, quejarnos de la plétora de doctores; el Estado no ofrece otro refugio a la juventud que quiere cultivar su inteligencia; y desgraciadamente, la iniciativa privada que debería suplir esos vacíos es nula en nuestra sociedad [...] Si en lugar de esos Colegios que anualmente diploman media docena de bachilleres, fundáramos escuelas prácticas, con un plan de estudios arreglado a las necesidades locales, la concurrencia se doblaría y los resultados serían más provechosos.[33]

Ninguno de estos proyectos y sugerencias tuvo eco en esos momentos. Posteriormente, cuando la crisis de 1890 determinó ciertos cambios en la concepción educativa de algunos sectores de la oligarquía, se produjeron algunos cambios en la situación. Las razones de esos cambios y sus consecuencias reales serán motivo de un capítulo especial.

## 3. LOS ESTUDIOS SUPERIORES

La situación de la enseñanza superior no difería en nada con respecto a la orientación general del resto de la educación. Después del período rosista y a pesar de los esfuerzos de hombres como Juan María Gutiérrez, la reorganización de las dos universidades existentes (Buenos Aires y Córdoba) se realizó sin la flexibilidad necesaria para la incorporación de las nuevas profesiones exigidas por el desarrollo y sin darles a los estudios tradicionales una orientación distinta a la de la mera profesionalización. La composición de ambas universidades, después de ser nacionalizadas, se reducía a tres facultades: Medicina, Derecho y Ciencias Físico-Matemáticas. Las dos primeras eran, por lejos, las principales. Las carreras de la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas

33. GARCÍA, Juan A., «Memoria de la Inspección General de Colegios Nacionales y Escuelas Normales, 13 de mayo de 1889», en *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1889* por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, t. III, *Anexos de Instrucción* Pública, Buenos Aires, Imprenta La Universidad, 1889, pp. 275-277.

soportaron una política discriminatoria que provino más de las autoridades gubernamentales que de las propias autoridades universitarias. Los informes del rector de la Universidad de Buenos Aires en estos años reflejan permanentemente los reclamos de esa facultad. En 1886, por ejemplo, el rector se quejaba, en su informe anual, de lo siguiente:

> De lamentar es, Sr. Ministro, que las indicaciones del Consejo Superior y de las Facultades, hayan sido desatendidas a este respecto [se refiere a la provisión de cátedras para la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas] y que mientras la Facultad de Ciencias Médicas era dotada de cátedras que ella no había pedido, que ella no había reputado necesarias, la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas tuviera que reiterar todos los años su pedido sin éxito favorable.[34]

La preponderancia de los estudios clásicos se demuestra claramente si tenemos en cuenta la composición de la matrícula universitaria. A pesar de algunas oscilaciones temporarias, desde 1883 en adelante las carreras de Derecho y Medicina aumentaron su importancia en desmedro de las técnicas (véase Cuadro 4).

Sin embargo, este proceso no fue uniforme en todo el país. En Córdoba, la importancia de la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas creció a expensas –principalmente– de los estudios médicos. El Cuadro 5 muestra la importancia de cada carrera, discriminando las dos universidades existentes.

A pesar de esta situación disímil entre Buenos Aires y Córdoba, la escasa importancia relativa de esta última en el conjunto de matriculados de todo el país determinó que prevaleciese la tendencia dominante en Buenos Aires. Los déficits provenientes de la escasa producción de técnicos nativos fueron cubiertos por la acción de un factor externo: los inmigrantes, de los cuales una cierta cantidad eran técnicos a cargo de compañías extranjeras. El mismo rector de la Universidad de Buenos Aires, cuando trató de explicar la disminución de inscriptos en la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas, la atribuyó a que:

> [...] se va arraigando en los padres de familia y en los jóvenes la idea de que la profesión de ingeniero no es una carrera entre nosotros, por la competencia del ingeniero extranjero, que lejos de encontrar trabas para el ejercicio de esta profesión, encuentra facilidades que no encontraría en parte alguna donde hubiera una facultad o una escuela que expidiese este título profesional. No deja de contribuir a esto que la mayor parte de nuestras grandes obras se hacen con capitales extranjeros, trayendo sus empresarios el personal necesario de empleados para ejecutarlos.[35]

34. *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1887* por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, t. I, *op. cit.*, pp. 1.018-1.019.

35. Ibíd., p. 1.027.

**Cuadro 4. Composición de la matrícula universitaria (1883-1898)**

| Carrera | Años | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 1883 | 1886 | 1893 | 1898 |
| Derecho | 260 (30%) | 216 (27%) | 796 (43%) | 900 (31%) |
| Medicina | 428 (50%) | 453 (56%) | 760 (41%) | 1.584 (54%) |
| Ciencias Físico-Matemáticas | 174 (20%) | 141 (17%) | 287 (16%) | 417 (14%) |
| Filosofía y Letras | – | – | – | 27 (1%) |

Fuente: Memorias del Ministerio de Instrucción Pública.

La competencia del personal extranjero a que alude el rector merece, sin embargo, un análisis más detallado. En términos generales, los inmigrantes ocuparon preferentemente los lugares ocupacionales ligados más de cerca con las actividades secundarias y terciarias.[36] Pero en lo referente a las profesiones de nivel universitario, las diferencias entre los nativos y los extranjeros se acentuaban notablemente. Los Cuadros 6 y 7 verifican esta afirmación.

A través de ellos se observa fácilmente el predominio de los nativos en los estudios jurídicos y el de los extranjeros en los científico-técnicos.

La paridad que se observa en los estudios de Medicina tiene algunos aspectos que merecen aclararse. La mayor parte de los nativos se encuentra en el rubro *médicos*, mientras que en el resto de las carreras ligadas a estas ciencias, pero de carácter más especializado (dentistas, farmacéuticos, etc.), predominan marcadamente los extranjeros.

A través de la descripción precedente se advierte con claridad un hecho obvio: las necesidades de recursos humanos para el funcionamiento del sistema económico fueron satisfechas por un agente «externo», tanto al sistema educacional nativo como al país mismo: los inmigrantes. Sin embargo, los sucesivos intentos de modificar esa situación, y su ulterior y sistemático fracaso, merecen ser explicados.

Los proyectos de Sarmiento, de Pizarro, de los inspectores nacionales y de los directores de Colegios Nacionales pueden ser encuadrados dentro de la categoría de proyectos *pragmáticos*. Tal como se presentaron, todos ellos revelan que se operaba sobre la base de una relación muy directa –es decir, sin ningún tipo de mediaciones– entre economía y educación. Para mejorar la producción

36. BEYHAUT, G.; CORTÉS CONDE, R.; GOROSTEGUI, H. y TORRADO, «Los inmigrantes en el sistema ocupacional argentino», en DI TELLA, T.S.; GERMANI, G.; GRACIARENA, J. y colab., *Argentina, sociedad de masas*, *op. cit.*

**Cuadro 5. Composición de la matrícula universitaria en Buenos Aires y Córdoba (1883-1898)**

| Carrera | 1883 | | 1886 | | 1893 | | 1898 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Buenos Aires | Córdoba | Buenos Aires | Córdoba | Buenos Aires | Córdoba | Buenos Aires | Córdoba |
| Derecho | 180 (26%) | 80 (47%) | 149 (25%) | 67 (32%) | 739 (43%) | 57 (41%) | 775 (29%) | 125 (47,3%) |
| Medicina | 363 (52,5%) | 65 (38%) | 354 (59%) | 99 (48%) | 713 (42%) | 47 (33,5%) | 1.517 (57%) | 67 (25,3%) |
| Físico-Matemáticas | 149 (21,5%) | 25 (15%) | 99 (16%) | 42 (20%) | 251 (15%) | 36 (25,5%) | 345 (13%) | 72 (27,3%) |
| Filosofía | – | – | – | – | – | – | 27 (1%) | – |

Fuente: Memorias del Ministerio de Instrucción Pública.

**Cuadro 6. Profesionales universitarios por nacionalidad (1895)**

| Profesión | Argentinos | Extranjeros | Total |
|---|---|---|---|
| Abogados | 1.306 | 200 | 1.506 |
| Escribanos | 888 | 177 | 1.065 |
| Contadores | 334 | 823 | 1.157 |
| Procuradores | 987 | 528 | 1.515 |
| Dentistas | 32 | 102 | 134 |
| Farmacéuticos | 408 | 889 | 1.297 |
| Médicos | 893 | 755 | 1.648 |
| Químicos | 21 | 59 | 80 |
| Veterinarios | 24 | 59 | 83 |
| Arquitectos | 66 | 330 | 396 |
| Agrimensores | 194 | 131 | 325 |
| Ingenieros | 407 | 1.074 | 1.481 |

Fuente: *Censo Nacional de 1895*.

**Cuadro 7. Profesionales por carreras universitarias y nacionalidades (1895)**

| | Argentinos | Extranjeros | Total |
|---|---|---|---|
| Jurídicas | 2.181 (71%) | 905 (29%) | 3.086 (100%) |
| Médicas | 1.333 (43%) | 1.746 (57%) | 3.079 (100%) |
| Ciencias Económicas | 334 (29%) | 823 (71%) | 1.157 (100%) |
| Científico-Técnicas | 702 (29%) | 1.653 (71%) | 2.355 (100%) |

Fuente: *Censo Nacional de 1895*.

agrícola, minera o industrial, no había más que fundar escuelas especializadas en esos rubros. Esto bien puede deberse en gran parte al optimismo pedagógico propio de todo este período, pero también está indicando otro hecho no menos importante: a diferencia de lo que pudo suceder en los países capitalistas de Europa y Estados Unidos, donde la modificación del carácter de la enseñanza fue una exigencia impuesta por las necesidades de los nuevos grupos sociales y económicos surgidos a partir de la Revolución industrial, en la Argentina los proyectos de modificación fueron un intento previo al cambio económico y llevaban la intención –además– de promoverlo. Es decir, mientras que en el modelo clásico de desarrollo capitalista la educación fue una variable dependiente, en la Argentina se trató de hacerla jugar como independiente. Los grupos interesados en el cambio, pero sin posibilidades de actuar directamente sobre la economía, pretendieron hacerlo a partir de la educación. Desde Belgrano hasta Sarmiento, esta parece ser la característica común.

En última instancia, las razones del fracaso de los intentos diversificadores en la educación residieron en la ausencia de base social que los sustentara. Una esquemática descripción de los diferentes sectores sociales existentes en este período ayudará a comprender esto y permitirá, a su vez, advertir cómo el desarrollo de la educación cumplió, más que una función económica, una función esencialmente política.

De hecho, esto significa que los sectores sociales con intereses distintos a los de la oligarquía carecían de poder suficiente como para generar el cambio a partir de la estructura económica misma. El más típico de los sectores puede ser el industrial; un análisis somero de su composición demuestra que era significativamente débil.[37] Cuantitativamente, la mayor parte de sus miembros eran propietarios de pequeños talleres, con escaso poder económico y más escaso aún poder político, debido, en buena medida, a su origen inmigratorio.

Los industriales vinculados con actividades de elaboración de productos agrarios (azúcar, vino, alcohol, etc.) tenían intereses ligados estrechamente con los productores rurales y contaban –como en el caso del azúcar, por ejemplo– con una muy importante protección estatal. Por último, los restos del movimiento artesanal del interior parecen haber basado su estrategia en la oposición a cualquier forma de modernización de las actividades industriales –único camino para lograr el autoabastecimiento del mercado interno de expansión–, porque esto también los afectaba con la misma intensidad, quizá, que la política librecambista oficial.[38]

Teniendo en cuenta esta composición, no sorprende que los movimientos proteccionistas con respecto a la industria local hayan tenido su origen en necesidades de la misma oligarquía rural. En la década de 1870, por ejemplo, un grupo muy destacado de personalidades de la élite ilustrada inició un movimiento proindustrialización de algunas materias primas producidas en el país, especialmente la lana. La orientación de este grupo –formado, entre otros, por

37. CORTÉS CONDE, R., «Problemas del crecimiento industrial (1870-1914)», *op. cit.*

38. CHIARAMONTE, José Carlos, *Problemas del europeísmo en la Argentina*, Paraná, Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Ciencias de la Educación, 1964.

Carlos Pellegrini, Dardo Rocha, Miguel Cané, Vicente F. López– hacia posiciones de esa naturaleza parece paradójica si se tienen en cuenta las actitudes posteriores de muchos de ellos que, desde puestos oficiales, continuaron la política no industrialista de los gobiernos de la época. Sin embargo, si se consideran los motivos por los cuales estos personajes asumieron posiciones proteccionistas, la paradoja se desvanece. La baja continua de los precios de los artículos pecuarios y el cierre de la exportación de lana argentina a los Estados Unidos fueron los principales factores que preocupaban a los productores ganaderos nacionales en esos momentos. Esta situación –explican E. Gallo y Cortés Conde– sugirió a un grupo muy representativo de ganaderos la conveniencia de industrializar la lana en el país, posición reflejada desde 1867 en innumerables editoriales de los *Anales de la Sociedad Rural Argentina.* «Las postulaciones proteccionistas de la década del setenta representaban, en consecuencia, un momento de la evolución ganadera y desaparecieron cuando la aplicación de nuevas técnicas posibilitó una mejor adecuación en el mercado internacional.»[39]

Son, pues, las necesidades y los intereses rurales los que condicionan la aparición y desaparición de las inquietudes industrialistas. Esta incapacidad para autogenerar una política consecuentemente favorable a su desarrollo, producto de su propia debilidad, parece haber sido una de las características más importantes del sector industrial argentino en este período (véase Cuadro 8).

Tampoco los sectores agrarios medios gozaron de poder. En este caso en particular es necesario hacer ciertas distinciones según las zonas, porque no se dio un proceso similar en todo el país. En todo el radio bonaerense, los mecanismos de distribución de la tierra impidieron que los inmigrantes y los nativos interesados tuvieran acceso a ella en condiciones diferentes de la de arrendatarios. En el Litoral y la zona cuyana, en cambio, se produjeron fenómenos distintos.

**Cuadro 8. Movimiento colonizador en Santa Fe**

| Año | Número de colonias | Extensión colonizada |
|---|---|---|
| 1875 | 61 | 680.000 |
| 1880 | 65 | 714.913 |
| 1885 | 131 | 1.549.776 |
| 1890 | 241 | 2.757.578 |
| 1895 | 339 | 3.802.587 |

Fuente: CORNBLIT, O.; GALLO, E. y O'CONNELL, A., «La generación del ochenta y su proyecto: antecedentes y consecuencias», *op. cit.*

39. CORTÉS CONDE, R. y GALLO, E., *La formación de la Argentina moderna*, *op. cit.*, p. 88.

La distribución de tierras en Santa Fe, por ejemplo, condujo a que, en 1884, solo el 24% estuviera concentrado en poder de grandes propietarios; el 39% estaba distribuido en pequeñas propiedades y el Estado conservaba todavía el 37% restante. El movimiento colonizador, si bien tuvo lugar en el marco de una política favorable a los grandes intereses, permitió la aparición de un sector relativamente amplio de campesinos medios, que introdujeron formas modernas de explotación agrícola.

En la zona cuyana, por otra parte, el precio de la tierra apta para la explotación vinícola era accesible a las posibilidades de los inmigrantes, que traían técnicas e instrumental apropiado, de manera tal que en 1914 el 72% de los extranjeros que dirigían establecimientos agrícolas en Mendoza eran propietarios del suelo.[40]

Sin embargo, como pudo observarse a través del Cuadro 2, la importancia de Buenos Aires sobre el resto del país era manifiestamente superior. Por otra parte, la orientación de estos sectores agrarios periféricos se canalizó a través de las expresiones políticas del radicalismo que, como veremos con cierto detenimiento más adelante, no cuestionó los valores de la oligarquía sino que aspiró a participar de ellos sin modificarlos sustancialmente.

Dentro de la misma pauta, puede encuadrarse el comportamiento de los sectores medios urbanos, a los cuales una difundida interpretación otorga la característica de ser promotores de políticas industrialistas.[41] Por lo menos en el caso argentino, esta caracterización no ha podido ser verificada empíricamente. Al contrario, algunos estudios recientes[42] confirman la impresión según la cual la clase media urbana –al igual que los sectores agrarios periféricos– defendió el ordenamiento económico tradicional, cuestionando meramente los aspectos políticos del sistema, que eran, por cierto, aquellos que impedían su participación en el poder.

40. BAGÚ, Sergio, *Evolución histórica de la estratificación social en la Argentina*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 1961.

41. JOHNSON, John J., *La transformación política de América Latina*, trad. de Mario Calés y Gabriela de Civiny, prólogo de Sergio Bagú, Buenos Aires, Hachette, 1961.

42. RATINOFF, Luis, «Los nuevos grupos urbanos: las clases medias», en LIPSET, Seymour y SOLARI, Aldo (comps.), *Elites y desarrollo en América Latina*, Buenos Aires, Paidós, 1967; SMITH, Peter H., *Carne y política en la Argentina*, Buenos Aires, Paidós, 1968; GALLO, Ezequiel y SIGAL, Silvia, «La formación de los partidos políticos contemporáneos: la UCR (1890-1916)», en DI TELLA, T.S.; GERMANI, G.; GRACIARENA, J. y colab., *Argentina, sociedad de masas*, *op. cit.*

Capítulo III

# La función política de la educación

Las distorsiones que el programa de recuperación nacional elaborado por los intelectuales proscritos durante el gobierno de Rosas sufriera en su aplicación concreta, afectaron a todos los órdenes del mismo. La *colonización* no produjo una distribución equitativa de las tierra públicas sino el pasaje de propiedades fiscales a un escaso número de manos privadas; los *ferrocarriles* se extendieron según las necesidades de los sectores agroexportadores y no según un criterio nacional de desarrollo equilibrado; la *inmigración* no se promovió con el sentido original de atraer al país a una población con hábitos industriales, provenientes de los países del norte de Europa, sino que se atrajo masivamente a la población de los países del sur. En lo que hace específicamente a la *educación*, la distorsión consistió en que no se la desarrolló con un criterio pragmático sino manteniendo las notas características de la enseñanza tradicional: enciclopedismo con predominio de las materias humanísticas.

El desarrollo de la educación en este marco cumplió, más que una función económica, una función política. Si bien la educación cumple un papel político en toda sociedad y en toda época histórica, en la medida que a través de ella se realiza el proceso de socialización de las nuevas generaciones dentro del marco de referencia de la cultura dominante –el cual, por supuesto, incluye nociones acerca de la legitimidad de la distribución del poder–, en cada período y lugar determinado ese papel político asume formas particulares. En el caso que aquí nos interesa, el sentido político de la educación tiene varias connotaciones, todas ellas de similar importancia.

En primer lugar, la difusión de la enseñanza estaba ligada al logro de la estabilidad política interna. Esto se comprende fácilmente si se piensa en las teorías en boga en la época acerca del papel moralizador de la enseñanza. «Un pueblo ignorante siempre votará por Rosas», había sintetizado Sarmiento y, efectivamente, se pensaba que la educación, en la medida que difundiera masivamente ciertos principios, contribuiría con eficacia en la tarea de eliminación de los

focos de resistencia al gobierno central que permanecían, especialmente, en el interior del país. Recuérdese, en este sentido, que una vez derrocado Rosas, los gobiernos posteriores tuvieron que enfrentar sucesivos levantamientos en las provincias del interior, al mando de caudillos montoneros. Por este motivo, no resulta extraño comprobar el contenido –algunas veces francamente político– de las lecturas incluidas en los libros para la escuela primaria. Existen serias dificultades para presentar datos cuantificados sobre el contenido de los libros de lectura, ya que un análisis de ese tipo solo podría hacerse sobre la consulta de series completas y representativas, a las cuales no es posible acceder fácilmente. Sin embargo; frases como las siguientes ilustran con claridad sobre lo que aquí queremos significar:

> El vulgo (que es decir casi todo el mundo) recibe sus opiniones ya hechas. Cuando la fábrica es mala, las recibe malas, que vale tanto como erróneas o poco favorables al bienestar de la sociedad.[1]

> Amar a la patria es amar a la libertad, es amar la ley, es amar el orden, es amar la autoridad, es respetarla, sostenerla, defenderla, es sacrificar las malas pasiones. Amar la patria es detestar y combatir la tiranía, es detestar y combatir la anarquía.[2]

Asimismo, algunos títulos de lecturas ejemplifican nuestra hipótesis: «Dedicatoria a la juventud americana de una obra sobre las relaciones entre la Iglesia y el Estado», «La libertad y sus efectos», «La política», «Discurso de J. Milton sobre la libertad de prensa», «El siglo XIX y la Revolución», «Libertad de comercio», etc.[3]

Influye bastante en esto el hecho de que una buena parte de los libros de texto pertenecían a personajes políticos relevantes del momento. Marcos Sastre, Juan María Gutiérrez, el mismo Sarmiento escribieron sus propios libros de texto para las escuelas. Es posible, también, que a medida que el tiempo transcurría, los libros fueran perdiendo el contenido político *directo*, reemplazado por otro, mucho más mediatizado, donde lo *moral* jugó un papel fundamental. Estas hipótesis, sin embargo, deberían ser confirmadas y precisadas con los respectivos estudios empíricos.

Pero la función política de la enseñanza tuvo todavía un significado más: a través de ella –especialmente en los niveles medios y superior– se tendió a formar un tipo de hombre apto para cumplir papeles políticos, excluyendo otros objetivos, tales como el de formar un hombre apto para las actividades productivas. Al fijar de esta manera su objetivo, la enseñanza se convirtió en patrimonio

1. SASTRE, Marcos, *Selección de lecturas para la niñez*, libro de lecturas autorizadas por el Consejo Nacional de Educación, 2ª serie, Buenos Aires, Igon, 1884, 4ª ed., p. 107.

2. IGON, Juan Bautista, *El mosaico argentino. Lecciones útiles de diversos caracteres de letra manuscrita para ejercitar a los niños y niñas en esta clase de lectura*, Buenos Aires, Igon, 1894.

3. GUTIÉRREZ, Juan María, *El lector americano, colección de trozos escogidos, extractados y ordenados por Juan María Gutiérrez*, Buenos Aires, Casavalle, 1874, 4ª ed.

de una élite, porque el personal político que admite cualquier sistema, y más un sistema oligárquico como el de entonces, es necesariamente reducido.

Esta característica –la de estar destinada a perpetuar en una élite las funciones directivas de la sociedad– es la que permite hablar de la educación argentina del siglo XIX como de una educación oligárquica.

Pero lo que unifica, además, a todo el pensamiento educativo de la época dentro de la categoría de oligárquico es que aun los intentos diversificadores-pragmáticos tuvieron ese carácter. Si la función de los Colegios Nacionales y la universidad era formar una élite directiva, la función de la fragmentación del sistema en varias escuelas profesionales especializadas era la de alejar de esa élite directiva a otros núcleos en ascenso. Antonio Gramsci planteó con agudeza este problema, cuando afirmó que el carácter social de una escuela determinada consiste en que cada grupo posee su propio tipo de escuela para perpetuar, a través de ella, una función directiva o instrumental. «La multiplicación de los tipos de escuela profesional –agregó– tiende pues a eternizar las diferencias tradicionales, pero como en esas diferencias tiende a provocar estratificaciones internas, hace nacer por eso la impresión de ser una tendencia democrática».[4]

Este fenómeno fue claramente visible en la Argentina después de 1890, cuando hizo crisis el sistema y algunos sectores de la oligarquía advirtieron que, si la única alternativa educacional que se ofrecía a los sectores medios en ascenso era la alternativa tradicional, estos comenzarían a reclamar su participación en el poder.

En países como el nuestro, donde la diversificación del sistema educativo no respondía en esa época a los requerimientos del desarrollo económico –que transitaba por vías diferentes–, el sentido político que persiguen intentos de esa naturaleza es claramente visible. Esto explica por qué esos intentos provinieron siempre de los sectores oligárquicos y por qué, complementariamente, los sectores medios en ascenso se opusieron a ellos, defendiendo la vigencia del sistema tradicional.

Conviene, a efectos de una mayor claridad, historiar sucintamente los acontecimientos de este período con relación a la enseñanza enciclopedista y a los intentos profesionalistas posteriores a 1890, para ejemplificar estas afirmaciones generales.

## 1. EL ENCICLOPEDISMO

Existe un consenso generalizado en cuanto a ubicar el decreto de creación de Colegios Nacionales en varias capitales de provincias, elaborado por el gobierno del general Mitre en 1863, como la fecha de iniciación en el país de una enseñanza media con caracteres más o menos definidos. El sentido de esta creación fue explícitamente político. Cuando, algunos años más tarde, Mitre tuvo que explicarlo, se refirió a ellos con estas palabras:

4. GRAMSCI, Antonio, *Los intelectuales y la organización de la cultura*, trad. de Raúl Sciarreta, Buenos Aires, Lautaro, 1960, pp. 122-123.

> Lo urgente, lo vital porque tenemos que educar a los ignorantes bajo pena de vida, es robustecer la acción que ha de obrar sobre la ignorancia, sin desperdiciar un solo peso del tesoro cuya gestión nos está encomendada, para aplicarlo al mayor progreso y a la mayor felicidad de la sociedad, antes que la masa bruta predomine y se haga ingobernable y nos falte el aliento para dirigirla por los caminos de la salvación. Es por eso que al lado de las escuelas primarias tenemos los colegios nacionales, que dan la educación secundaria que habilitan al hombre para la vida social, desenvolviendo en más alta escala sus facultades, *elevando así el nivel intelectual de modo que el saber condensado en determinado número de individuos obre la masa de la ignorancia, difunda en ella una luz viva y sostenga con armas mejor templadas posiciones desde las cuales se gobierna a los pueblos*.[5]

Con este criterio, francamente *elitista*, se fueron creando Colegios Nacionales en casi todas las capitales de provincias.

El desarrollo de los Colegios Nacionales y los esfuerzos que ello implicó ocasionaron las críticas de algunos sectores. Sarmiento, por ejemplo, reclamó insistentemente por la prioridad de la enseñanza primaria, sobre cualquier otro nivel. Sin embargo, ya en 1878, parecía un tanto desengañado y afirmaba con un agudo sentido sociológico, que «...no volverá a reproducirse el movimiento popular que en 1857 hizo subir el número de los alumnos de ocho mil a once mil, de once mil a trece mil al año siguiente y de esta cifra a diez y seis mil [...] *sobrevinieron épocas de calma, períodos de riqueza y contentamiento, y los hombres que influyen en la dirección dada a la política se abandonaron a las inspiraciones de clase y cuidaron de desenvolver de preferencia la educación superior, en la universidad y colegios preparatorios*».[6]

La distribución de recursos del presupuesto educacional es un buen indicador de las preferencias oficiales por este ciclo de enseñanza (véase Cuadro 32). Pero lo que también preocupaba era que ese desarrollo se hacía sobre la base de una enseñanza humanista clásica, que resultaba meramente preparatoria para la universidad. La discusión acerca del carácter de la enseñanza se replanteó alrededor de 1884, cuando se anunció la reforma del plan de estudios. Desde las direcciones de varios Colegios Nacionales del interior llegaron propuestas al Ministerio de Instrucción Pública, entonces ejercido por Eduardo Wilde, en el sentido de orientar la enseñanza hacia contenidos productivos. Paul Groussac, director del Colegio Nacional de Tucumán, había propuesto ya en 1881, la supresión de varios Colegios Nacionales y su reemplazo por escuelas primarias superiores de contenido práctico. Eusebio Gómez, director del Colegio Nacional de Rosario, en su informe correspondiente a 1884, señalaba que «antes que abogados, médicos, estadistas y literatos, el país reclama imperiosamente el concurso

5. MITRE, Bartolomé, «Discurso en el Senado, 16 de julio de 1870», en SOLARI, Manuel Horacio, *Historia de la educación argentina*, Buenos Aires, Paidós, 1949, p. 204.

6. SARMIENTO, Domingo F., *Obras completas*, Buenos Aires, Luz del Día, 1948-1956, t. XLIV, pp. 204-205 (la bastardilla es nuestra).

**Cuadro 9. Creación de Colegios Nacionales (1863-1900)**

| Año | Colegios |
|---|---|
| 1863 | Buenos Aires |
| 1865 | Tucumán<br>Mendoza<br>San Juan<br>Catamarca<br>Salta |
| 1869 | Jujuy<br>Santiago del Estero<br>Corrientes<br>San Luis |
| 1871 | La Rioja |
| 1874 | Rosario |
| 1887 | La Plata |
| 1889 | Paraná |
| 1892 | Buenos Aires (norte)<br>Buenos Aires (sur) |
| 1898 | Buenos Aires (oeste) |

Fuente: *Censo Escolar de 1909*.

de comerciantes, industriales, agricultores, ingenieros y trabajadores en general».[7] Proponía, en consecuencia, la supresión de materias no adecuadas a esos objetivos y su reemplazo por otras del tipo de la química industrial, agricultura teórica y práctica, química aplicada, etc. Ese mismo año, reclamos similares hacía el director del Colegio Nacional de Salta, señor Eliseo J. Outes, y el de Concepción del Uruguay, Honorio Leguizamón, quien afirmaba la necesidad de incorporar al nuevo plan de estudios cátedras como mecánica práctica «que el progreso industrial y fabril de nuestro país reclama urgentemente». También desde Córdoba, el Sr. Telasco Castellanos –rector del Colegio Nacional de esa ciudad– hacía reclamos de ese tono.[8]

A pesar de todos estos pedidos, el programa sancionado respetó la tradición enciclopedista y la consolidó aún más. El nuevo plan no solo no preveía ninguna

7. El proyecto de P. Groussac puede consultarse en la *Memoria* del ministro de Instrucción Pública del año 1881, pp. 448-449. El de Eusebio Gómez, en la de 1883, p. 463.

8. El reclamo del Telasco Castellanos está registrado en la *Memoria* del año 1883, p. 463; el de H. Leguizamón, en la de 1884, p. 623.

orientación productiva para la enseñanza, sino que tampoco separaba los establecimientos de contenido humanista de los de contenido científico. Establecía la escuela única (es decir, no bifurcada por especializaciones), mantenía el latín como materia y acentuaba el predominio de las materias humanísticas sobre las científicas.

El Cuadro 10 muestra cómo, a partir de 1876 y con una leve disminución en 1879, las materias humanísticas fueron creciendo en importancia por sobre las científicas; las materias de contenido político llegaron a desaparecer y los idiomas se mantuvieron constantes.

Los Colegios Nacionales, con programas de este tipo, se desarrollaron en forma desigual según las zonas del país. Un desarrollo de estas características ofrece aspectos muy interesantes para el análisis de problemas tales como la correlación entre educación y desarrollo económico. Los datos sobre el tipo especial de crecimiento de la escuela media argentina sirvieron a varios autores para apoyar las hipótesis de estudios recientes que tienden a cuestionar la forma optimista con que tan frecuentemente se correlacionan esas dos variables. El Cuadro 11 muestra que en el período que va desde 1869 a 1895, varias provincias del interior del país –donde el atraso económico con respecto a Buenos Aires y el Litoral era relevante– mantenían, sin embargo, porcentajes de enseñanza media que superaban al resto de las provincias. Esta característica ha sido verificada también por datos de otras fuentes,[9] y estudios sobre períodos posteriores han comprobado que mantiene su vigencia.

Las explicaciones que se presentaron tendían a ver en este hecho una manifestación de la valoración diferencial de la educación en los sectores de clase media del interior y del Litoral. Torcuato Di Tella señaló esta característica indicando que:

> en ellas [las provincias del interior del país] la clase media, aunque reducida en número y débil basamento económico, mantiene importantes tradiciones culturales y familiares. Efectivamente, debido a la escasa movilidad social allí existente, ella proviene en casi todos los casos desde varias generaciones de otros individuos de clase media o alta [...] En las provincias del Litoral, en cambio, la clase media, menos numerosa en general, se compone de individuos cuyos padres o por lo menos sus abuelos han sido campesinos de las zonas más atrasadas de Europa. Y en un par de generaciones no llegan a valorar en mucho la educación ni las tradiciones culturales de su nueva clase social, a pesar que económicamente pueden llegar a prosperar.[10]

9. Véase DI TELLA, Torcuato S., «Raíces de la controversia educacional en la Argentina», Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Trabajo e Investigaciones del Instituto de Sociología, publicación interna n° 77. También, el artículo de KATZMAN, Rubén, «Estratificación educacional en las provincias argentinas», en *Desarrollo Económico*, vol. 7, n° 28, 1968; y el libro del mismo DI TELLA, T.S., *La teoría del primer impacto del crecimiento económico*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Sociología, 1965.

10. ÍD., «Raíces de la controversia educacional en la Argentina», *op. cit.*, p. 11.

**Cuadro 10. Horas dedicadas a cada tipo de materias en los planes de estudio de los Colegios Nacionales (1870-1893)**

| | 1870 | 1874 | 1876 | 1879 | 1884 | 1888 | 1891 | 1893 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Humanísticas | 49 (37%) | 43 (33,3%) | 53 (40%) | 51 (39%) | 55 (42,5%) | 66 (50%) | 63 (54,3%) | 54 (45,76%) |
| Científicas | 39 (29,5%) | 44 (34,2%) | 47 (36%) | 50 (38%) | 44 (34%) | 41 (31%) | 34 (29,3%) | 41 (34,74%) |
| Idiomas | 32 (24%) | 31 (24%) | 24 (18%) | 24 (18%) | 25 (19%) | 18 (14%) | 19 (16,3%) | 22 (18,64%) |
| Prácticas | 12 (9%) | 11 (8,5%) | 8 (6%) | 6 (5%) | 6 (4,5%) | 7 (5%) | – – | 1 (0,84%) |
| Total | 132 (100%) | 129 (100%) | 132 (100%) | 131 (100%) | 130 (100%) | 132 (100%) | 116 (100%) | 118 (100%) |

Fuente: *Leyes, decretos y resoluciones sobre instrucción superior, secundaria, normal y especial*, recopilados por Juan García Merou, 2 vols., Buenos Aires, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1900.

Más recientemente, Ana María E. de Babini ha tomado este hecho como un indicador más que probaría la hipótesis según la cual «la asociación entre educación y desarrollo económico es más estrecha en etapas más avanzadas de desarrollo, especialmente, en lo que respecta a la enseñanza superior. Aun cuando las correlaciones entre indicadores económicos y educacionales no indican el sentido de la relación, probando la hipótesis anterior conseguiríamos apoyo para suponer que la educación (principalmente la universitaria) puede ser factor causal importante de la expansión económica en etapas avanzadas de desarrollo económico, mientras que es menos probable que su influencia sea decisiva en etapas anteriores».[11]

**Cuadro 11. Inscriptos en Colegios Nacionales por cada 10.000 habitantes (1869-1895)**

| Provincias | 1869 | 1895 |
|---|---|---|
| Capital Federal | – | 74 |
| Buenos Aires | 4,6 | 8 |
| Santa Fe | – | 7,9 |
| Entre Ríos | 10,7 | 9,6 |
| Corrientes | 12 | 8,5 |
| Córdoba | 9,5 | 16 |
| San Luis | 32,8 | 23,3 |
| Santiago | 8,1 | 13,3 |
| Mendoza | 16,3 | 18,5 |
| San Juan | 25,1 | 13,6 |
| La Rioja | – | 11,5 |
| Catamarca | 12,8 | 15,7 |
| Tucumán | 8,1 | 6,7 |
| Salta | 9,5 | 6,1 |
| Jujuy | 14,6 | 17,2 |

Fuente: Memorias del Ministerio de Instrucción Pública y censos nacionales.

11. EICHELBAUM DE BABINI, Ana María, *Educación y desarrollo económico*, Buenos Aires, CICE Di Tella, 1967, pp. 8-9.

Ambas interpretaciones suponen que el crecimiento de la educación –en determinadas circunstancias– puede no cumplir una función económica, o, mejor dicho, puede estar asociado al estancamiento económico y no a su desarrollo. Ahora bien, si ese crecimiento educativo no se realizó en función de exigencias económicas, la pregunta que se plantea es: ¿en virtud de qué exigencias ha sido logrado? Nuestra respuesta está orientada en el sentido de afirmar que ese crecimiento se realizó en función de necesidades políticas que encontraron apoyo en factores muy importantes de la estructura social local, tales como los indicados anteriormente por Di Tella. Para satisfacer esas exigencias, el contenido de la enseñanza más coherente con la función política era el enciclopedismo. Este contenido –nos referimos al de la enseñanza media reflejado en el Cuadro 10– no ofrecía ningún atractivo para los grupos dedicados a actividades productivas. Preparaba ya sea para el ingreso a la universidad o para los puestos en la administración pública. Tanto un destino como otro tenían una carga política muy fuerte. El título de «doctor» era casi imprescindible para tener acceso a los niveles más altos de la dirigencia política. El estudio de Darío Cantón sobre el parlamento argentino en épocas de cambio[12] –por ejemplo– reveló que para 1889, las cámaras de diputados y senadores del país estaban compuestas en un 96% y 95% respectivamente por individuos con título de médico o de abogado. La participación en las actividades políticas crecía significativamente en esos años, a tal punto que Wilde –un médico– señalaba en su Memoria ministerial de 1884 [publicada en 1885], lo siguiente:

> La política, gran escenario a que aspiraban a subir todos los que se sentían con aptitudes para dirigir los destinos de la Nación, no ofrecía facilidades sino a los versados en derecho. Durante los primeros años de nuestra organización, eran los abogados quienes exclusivamente ocupaban los puestos políticos. Los médicos encontraban aplicación a sus talentos en la práctica de su profesión y si no eran excluidos de la política totalmente, su falta de preparación en general para las funciones que la vida administrativa reclama los mantenía a distancia del gobierno.
>
> Data de épocas próximas el momento en que los médicos han extendido su esfera de acción, preparándose para el estudio de materias extrañas a su profesión para actuar en las Cámaras y en el gobierno, verificando en esto un verdadero adelanto.[13]

Los puestos en la administración pública eran también, por lo regular, puestos políticos, ya sea por la función misma para la cual se creaban o por el mecanismo utilizado para conseguirlo: el «favor», la gratificación del voto, etc.

La carrera política y la participación en la vida política de la época era patrimonio casi exclusivo de un sector de la población nativa. Los extranjeros,

12. CANTÓN, Darío, *El parlamento argentino en épocas de cambio: 1890, 1916 y 1946*, Buenos Aires, Instituto Di Tella, 1966.

13. *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1885* por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Buenos Aires, Taller Tipográfico de la Penitenciaría, 1885, pp. XCII-XCIII.

en su gran mayoría, se mantenían marginados de estas actividades. Muy pocos se naturalizaban y no existían incentivos para que lo hicieran.

En virtud de estos factores, es posible suponer que una zona como el Litoral, con grandes porcentajes de población inmigratoria dedicada a actividades económicas en expansión, no haya percibido la educación como una vía de ascenso aconsejable, fenómeno que se mantuvo durante las primeras generaciones de hijos de inmigrantes.

**Cuadro 12. Extranjeros naturalizados por cada 100 extranjeros residentes en cada zona (1895-1914)**

| | 1895 | 1914 |
|---|---|---|
| Buenos Aires | 0,2 | 2,3 |
| Resto del país | 0,1 | 0,9 |

Fuente: GERMANI, G., «La inmigración masiva y su papel en la modernización del país», en *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*, Buenos Aires, Paidós, 1968.

Algunos colegios de la zona evidenciaron no solo una situación de estancamiento, sino también de retroceso. El Colegio Nacional de Rosario, por ejemplo, registró continuos descensos en su número de inscriptos, que pasaron de 169 en 1885 a 108 en 1889. Ese año, su director trató de explicar los motivos de esta decadencia y adujo, entre las principales causas «la índole esencialmente industrial y comercial de esta ciudad».[14]

Pero el hecho que avala con mayor fuerza la hipótesis de las motivaciones políticas del crecimiento de la enseñanza en el interior es que los Colegios Nacionales de esa zona no aparecieron como producto de iniciativas propias, sino como manifestación del interés del gobierno central por lograr la formación de élites integradas en la ideología del grupo bonaerense. Los Colegios Nacionales dependieron del gobierno central en todos sus proyectos y tendían –tal como lo explicó Mitre– a formar élites homogéneas e integradas en los valores de la élite central.

En el Cuadro 9, donde figuran los años de fundación de los colegios, se advierte que el impulso inicial estuvo puesto en las provincias del interior; solo en 1874 se creó uno en Rosario y en la década de 1880 aparecieron otros en La Plata y en Paraná.

Quizás lo más importante de este proceso es que la enseñanza media –y en menor medida la superior– contribuyeron a formar un sector de la clase media

14. *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1889* por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, t. II, *Anexos de Instrucción Pública*, Buenos Aires, Imprenta La Universidad, 1889, p. 99.

con preparación y aspiraciones hacia el ejercicio de funciones políticas que, en el contexto de un sistema oligárquico de poder, estaban reservadas exclusivamente a una minoría. Esta *clase política*[15] creció con más fuerza en el interior y en Buenos Aires. Si aceptamos la hipótesis según la cual un sector frustrado en sus aspiraciones ocupacionales genera algún tipo de ideología anti *statu quo*,[16] deberíamos probar que en este período efectivamente se produjo esto y que el contenido de esta ideología estaba fuertemente cargado de planteos donde la aspiración a compartir el poder era el elemento fundamental.

El surgimiento del radicalismo y la Revolución del Noventa como hechos políticos principales, parecen confirmar la hipótesis, al menos para Buenos Aires, donde la enseñanza media tuvo mayores progresos. El interior, sin embargo, parece haber podido absorber con mayor facilidad las aspiraciones de ese sector en cuanto se mantuvo relativamente constante y se contaba –además– con la salida de la migración hacia esas zonas.

La aspiración a la participación política fue el elemento clave en el programa radical de este período. Por encima de las diferencias que separaban a hombres como Alem, Mitre, Goyena, Estrada, Aristóbulo del Valle, etc., todos se unieron en un programa basado en las reivindicaciones democráticas expresadas por la consigna del sufragio universal. Es importante observar que el programa aprobado en el mitin del Jardín Florida, donde quedó constituida la Unión Cívica, realizado el 1º de septiembre de 1889, no incluía ninguna apreciación sobre la política económica oficial vigente.

Este énfasis sobre los aspectos políticos de la estructura social ha permitido hablar de la acción del radicalismo como *complementaria* de la acción de la generación del ochenta.

> En cierto modo –han afirmado Gallo y Sigal– el radicalismo completa en el plano político la asimilación al modelo europeo: es *moderno* allí donde la élite de 1880 era tradicional. En cambio, en lo económico –siempre teniendo como límite 1916– el silencio de la Unión Cívica Radical frente a problemas claves del proceso económico y su reacción tipo «indignación moral» frente al acento que sobre la actividad económica ponen sus opositores, representa, en cierta medida, un recurso a valores de tipo *tradicional*: es tradicional allí donde la élite de 1880 era moderna.[17]

El análisis del comportamiento de los sectores medios representados por el radicalismo con respecto a la educación permite aclarar desde este ángulo el contenido de esa complementariedad. Como vimos hasta aquí, la élite de 1880

15. El concepto de *clase política* hace referencia a los grupos que ejercen el poder o se hallan empeñados en tener acceso a él. Dentro de la clase política existe un grupo particular y más reducido –*la élite política o dirigente*–, que está compuesto por aquellos individuos que ejercen efectivamente el poder en un momento determinado. Véase BOTTOMORE, Thomas B., *Minorías selectas y sociedad,* Madrid, Gredos, 1965, pp. 19-20.

16. DI TELLA, T.S., *La teoría del primer impacto del crecimiento económico*, *op. cit.*

17. GALLO, Ezequiel y SIGAL, Silvia, «La formación de los partidos políticos contemporáneos: la UCR (1890-1916)», en DI TELLA, Torcuato S.; GERMANI, Gino; GRACIARENA, Jorge y colab., *Argentina, sociedad de masas*, Buenos Aires, Eudeba, 1965.

llevó sus planteamientos modernizantes a la educación dentro de ciertos límites muy estrechos. Al difundir en sectores relativamente amplios una enseñanza enciclopedista y humanista, promovió la aparición de un grupo que presionaba para que la estructura política del sistema se permeabilizara. Evidentemente, la conducta más favorable a la oligarquía no era, precisamente, fomentar el crecimiento de esas presiones. Para impedir esto solo se le presentaban dos alternativas: la primera, y más simple, era frenar el progreso educacional. Desde un punto de vista ideológico, la élite de 1880 no podía optar por una alternativa de este tipo. La convicción de que el desarrollo educativo era garantía y signo de progreso estaba muy arraigada –sinceramente o no, no interesa– en la gran mayoría de los políticos de la época, independientemente de su tendencia. La segunda salida era, precisamente, modernizar la orientación de la enseñanza, diversificando los estudios medios hacia carreras técnico-profesionales. De esta forma se canalizarían hacia otros sectores de actividad a un grupo amplio de posibles aspirantes al poder. Esta salida –que era coherente con el pensamiento de orientación positivista de un núcleo importante de la élite de 1880– se manifestó en dos ocasiones con posibilidades de realización. La primera fue en la década de 1890-1900 y la analizaremos enseguida; la segunda se produjo en 1915, cuando la oligarquía se decidió, por fin, a llevar a cabo un proyecto de esta índole y estableció la escuela intermedia y la secundaria especializada.[18]

El arribo al poder de Hipólito Yrigoyen en 1916 determinó la anulación de estas reformas y un regreso al plan tradicional. Esta actitud –aparentemente paradójica– era coherente con el comportamiento que hasta esos momentos habían tenido frente a la educación los sectores radicales: en la medida en que la preparación humanista-enciclopédica era un medio eficaz de preparación para reclamar la participación en el poder político, los sectores medios defendieron su vigencia y la mantuvieron, oponiéndose a cualquier intento renovador de la índole antes mencionada. Los argumentos para esta oposición tienen mucha similitud con los esgrimidos frente a la tendencia marcadamente economicista de la oligarquía: se decía que los valores humanísticos representaban al espíritu nacional mientras que el utilitarismo era extranjerizante.[19] Lo que al radicalismo le interesaba no era tanto modificar la estructura de la educación, desde el punto de vista de sus contenidos, sino posibilitar la ampliación de las posibilidades de acceso a la enseñanza. De ahí el contenido democratizador de sus reivindicaciones en este plano.

Con este marco de referencia, creemos, es posible interpretar las actitudes del radicalismo frente a fenómenos como los de la Reforma universitaria de 1918 que, como se sabe, afectó principalmente a los aspectos *políticos* de la enseñanza superior y no a la orientación de los estudios, en la cual se mantuvo la preponderancia de Derecho y Medicina.

18. Los antecedentes y datos sobre ese intento se concentran en la obra de SAAVEDRA LAMAS, Carlos, *Reformas orgánicas en la enseñanza pública, sus antecedentes y fundamentos*, Buenos Aires, Peuser, 1916.

19. ROJAS, Ricardo, *La restauración nacionalista. Crítica de la educación argentina y bases para una reforma en el estudio de las humanidades modernas*, Buenos Aires, La Facultad, 1922, 2ª ed., p. 149. [N. de E.: nueva edición *La restauración nacionalista*, La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria, 2011, p. 201].

## 2. LA DÉCADA 1890-1900

La crisis de 1890 determinó una merma sustancial en los aportes de capital extranjero al país. Los acontecimientos políticos y la crisis de Baring Brothers eran elementos suficientes para atemorizar a los inversores europeos con respecto a la Argentina. Internamente, la baja de salarios y la desocupación creciente motivaron una retirada masiva de inmigrantes. Para esa fecha el número de personas que ingresaba al país era similar al que regresaba a Europa o se embarcaba hacia Brasil. El excedente de inmigrados sobre emigrados en 1890 fue de solo 49.320 personas, frente a las 220.260 del año anterior. En 1891, el saldo fue todavía peor: salieron 29.837 personas más de las que ingresaron.

Sin embargo, debido a la desocupación motivada por la suspensión de los planes de obras públicas, construcciones, etc., no se advirtió la falta de mano de obra. La tarea de recuperación estuvo a cargo –fundamentalmente– del aumento de la producción local y de los bajos salarios. Si bien esta situación pudo haber motivado en parte a algunos sectores de la oligarquía para orientar la enseñanza hacia contenidos productivos, no parece posible que haya sido el elemento clave. Más bien debe pensarse en la existencia de una combinación de factores, donde, además de la crisis económica, actuaba como motivo importante la crisis política que sobrevino con la Revolución del Noventa. Este fue un movimiento donde, según las descripciones conocidas, jugó un papel relevante la juventud universitaria de Buenos Aires, impedida de acceder al poder político.[20]

No es casual, por eso, que los proyectos ministeriales de esta década, destinados a lograr la diversificación de la enseñanza, se basen en las críticas ya formuladas en el sentido de que la escuela media preparaba exclusivamente para la universidad o para la administración pública.

En el análisis de estos proyectos tenemos que distinguir dos planos diferentes: el del proyecto en sí y el de las realizaciones concretas. En este segundo nivel, lo único que puede señalarse es la creación de dos escuelas comerciales en Buenos Aires (una para varones y otra para mujeres) en 1890 y 1897, respectivamente, otra en Rosario, en 1896, y al final de la década, la creación de la primera escuela industrial.

Mientras esto sucedía en la enseñanza media, también la escuela primaria recibía la influencia de las nuevas corrientes. A partir de la acción de las primeras generaciones de maestros normalistas, educados en un ambiente de tipo cuasi positivista, se comenzó a reclamar la introducción del trabajo manual como materia de enseñanza. Mientras algunos pretendían darle a esta materia un carácter educativo, otros sostenían que debía entendérsela como una actividad industrial. Ya en 1889, el Colegio Nacional de Corrientes, dirigido por Santiago Fitz Simon,

20. Véanse las siguientes obras: BALESTRA, Juan, *El noventa; una evolución política argentina*, Buenos Aires, Roldán, 1934; ETCHEPAREBORDA, Roberto, *La revolución argentina del 90*, Buenos Aires, Eudeba, 1966; MENDÍA, José M. y NAÓN, Luis V., *La Revolución del 90*, Buenos Aires, Artes y Letras, 1927; SOMMI, Luis V., *La Revolución del 90*, Buenos Aires, Editorial Pueblos de América, 1957; PARERA DENNIS, Alfredo [N. de E.: seudónimo de Milcíades PEÑA], «Claves para la historia argentina: la Revolución del 90», en *Fichas de investigación económica y social*, n° 6, junio de 1965.

había incorporado el trabajo manual en calidad de cursos libres; en 1892, el Poder Ejecutivo nombró una comisión para que estudiara la aplicación de esta asignatura a la escuela primaria y a los Jardines de infantes. La mayoría de la comisión era favorable a la adopción del trabajo manual con carácter educativo y recomendó, en su dictamen, la adopción de ese sistema, considerando que era el único que satisfacía las finalidades de la escuela primaria.

Por su parte, los partidarios del trabajo manual encarado industrialmente tuvieron oportunidad de aplicar sus concepciones en algunos lugares del Litoral. En la provincia de Corrientes, por ejemplo, la experiencia realizada en las escuelas populares permitió a Pedro Scalabrini presentar un proyecto de reformas de la escuela primaria que dividía la enseñanza en dos ciclos; en el primero, de cuatro años, se daría la enseñanza común y general; en el segundo, de dos años, se enseñaría un oficio a elección del alumno. Los talleres creados en estas escuelas y en algunos Colegios Nacionales fueron todos de tipo artesanal: encuadernación, fotografía, costura, talabartería, carpintería, pintura, etc.

Esta acción estuvo limitada a las provincias de Buenos Aires y del Litoral, el resto solo participó muy embrionariamente y, a pesar del entusiasmo con que se encaró la tarea, no logró cambiar la fisonomía de la educación. Poco a poco, el trabajo manual quedó reducido a una materia más en los programas de estudio, sin conseguir impregnar su carácter al resto de la enseñanza.

Esta serie de innovaciones en el ciclo primario y medio implicaron una modificación sustancial de la estructura del sistema educativo. Sin embargo, a nivel ministerial se plantearon proyectos que sí implicaban esa modificación, pero que no consiguieron la sanción legislativa correspondiente.

En 1895, el entonces ministro de Instrucción Pública, Dr. Antonio Bermejo, señalaba la necesidad de modificar los planes de estudio de los Colegios Nacionales «tomándose las medidas para que la enseñanza sea eminentemente práctica».[21] Dos años después, volvía a repetir sus críticas a la enseñanza oficial caracterizándola de esta manera:

> Hasta el presente, los planes de estudio de los colegios nacionales han encaminado la juventud estudiosa de nuestro país a las carreras universitarias cuyas facultades se ven invadidas por los estudiantes que terminan sus estudios secundarios en todos los colegios nacionales de la República. El defecto de la enseñanza, tal cual se da por los planes actuales, a más de los resultados deficientes como preparación para los cursos universitarios, por el cúmulo de materias y la extensión de los cursos, en cada año, es considerar a una rutina perjudicial ciertas ramas del comercio, de la industria, de la agricultura, etc., nuestras principales fuentes de riqueza pública, que pueden desarrollarse sin el auxilio de conocimientos variados y positivos.[22]

21. *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1896* por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, t. I, *Texto*, Buenos Aires, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1896, pp. XXI-XXIII.

22. Citado en ZUBIAUR, José Benjamín, *La enseñanza práctica e industrial en la República Argentina*, Buenos Aires, Lajouane, 1900, pp. 11 y ss.

Recomendaba, a continuación, un plan de estudios con un ciclo básico de cuatro años y luego un período de dos, especializado según la distribución de las fuentes de producción en todo el país.

Al año siguiente, Luis Beláustegui reemplazó a Bermejo, pero continuó manteniendo las intenciones de su antecesor. Recomendaba, en su *Memoria*, la adopción del plan de Bermejo, repitiendo las críticas de aquel sobre el conjunto del sistema educativo.

A Beláustegui lo reemplazó Osvaldo Magnasco. Magnasco mantuvo también, las orientaciones anteriores, obteniendo los mismos resultados negativos.

La prosperidad económica había renacido en el país, pero no en virtud del adelanto técnico en la producción –a pesar de que esto en cierta medida se había logrado–, sino por el bajo costo de la mano de obra y la abundancia de tierra sin explotar.[23]

Esta prosperidad restableció también la indiferencia tradicional hacia los estudios que se apartan de las carreras «doctorales». En 1898, el director de la Escuela Nacional de Comercio de la Ciudad de Buenos Aires señalaba lo siguiente:

> Con mucho sentimiento debo aclarar que nuestra escuela no ha recibido apoyo alguno de parte de los hombres de negocios de la Capital, ni de tantas personas de quienes bien podría esperarse una palabra de aliento. Parece que las Intendencias de Guerra y Marina y las autoridades de la Aduana ignoran por completo la existencia de este establecimiento. Hace algunos años tuve ocasión de recomendar un excelente estudiante al Ministerio de Hacienda, y al joven se le dijo que presentase una recomendación de alguna persona influyente, pues en aquel Departamento nadie conocía la escuela en que [se había] educado.[24]

Los reclamos a favor de una mayor ligazón entre educación y economía fueron, inclusive, reflejados a nivel presidencial. En el discurso que Roca pronunció ante las cámaras legislativas en 1899 expresaba ese deseo, aunque enfatizando la orientación hacia la agricultura.

> El país –decía Roca en el mensaje de 1899– debe esforzarse en aumentar y mejorar en cantidad, calidad y precio, aquellos ramos de producción que tienen ya fácil aceptación en los mercados extranjeros, absteniéndose de proteger industrias efímeras, en condiciones de irremediable inferioridad, con evidente menoscabo de nuestras grandes y verdaderas industrias, la ganadería y la agricultura, tan susceptibles todavía de adquirir un inmenso desenvolvimiento [...] La instrucción general para ser fecunda, ha de contraerse a ciencias y artes de aplicación, a cosas prácticas, a las lenguas vivas y a conocimientos de utilidad material e inmediata. Creo

23. FERNS, Henry Stanley, *Argentina y Gran Bretaña en el siglo XIX*, trad. de Alberto Luis Bixio, Buenos Aires, Solar, 1967, p. 480.

24. *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1899* por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, t. III, *Anexos de Instrucción Pública*, Buenos Aires, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1899, p. 83.

que se hace indispensable entrar resueltamente en ese orden de ideas y abandonar tradiciones y costumbres cuyos deplorables resultados pueden sentirse y palparse no solo entre nosotros sino en todas las civilizaciones que se han dejado dominar por ellas. En la esperanza de poder contribuir a esos objetos, solicitaré nuestra cooperación para la fundación de colegios y escuelas de agricultura, y demás industrias de inmediata aplicación.[25]

**Cuadro 13. Matrícula en las escuelas comerciales (1890-1900)**

| Año | Capital | Rosario | Capital (mujeres) |
|---|---|---|---|
| 1890 | 153 | – | – |
| 1891 | 225 | – | – |
| 1892 | 366 | – | – |
| 1893 | 475 | – | – |
| 1894 | 491 | – | – |
| 1895 | 512 | – | – |
| 1896 | 530 | 50 | – |
| 1897 | 582 | 133 | 142 |
| 1898 | 659 | 153 | ? |
| 1899 | 666 | 132 | ? |
| 1900 | 673 | 238 | ? |

Fuente: *Censo Escolar de 1909*.

Sin embargo, los proyectos fueron rechazados.[26] La economía parecía desenvolverse satisfactoriamente sin esas escuelas, y el optimismo no tenía límites.

25. Comisión Nacional del Monumento al Teniente General Julio A. Roca, *Mensajes del presidente Roca*, t. I, Buenos Aires, Imprenta y Casa «Coni», pp. 201-203.

26. El 31 de mayo de 1899, con la firma de Julio A. Roca y Osvaldo Magnasco, se elevó al Congreso Nacional un proyecto de Plan de Enseñanza General y Universitaria, acompañado de un mensaje en el cual se explicitaban los deseos del gobierno en el sentido de dar a la enseñanza un carácter más utilitario. Un año después, el gobierno elevó ante el Congreso otro proyecto en el cual se establecía la supresión de varios Colegios Nacionales y su transformación en escuelas prácticas. Este proyecto ocupó la atención de la Cámara de Diputados durante varios meses hasta que, finalmente, fue rechazado. Es útil recordar que la oposición fue encabezada por Alejandro Carbó –un representante destacado del normalismo de entonces– y que los principales argumentos radicaron en el carácter *antidemocrático* del proyecto, en cuanto dejaba a un sector de las provincias sin posibilidad de renovar localmente sus élites y, por otra parte, no permitía que un vasto sector del alumnado de la escuela media recibiera formación general. Véase el debate completo en el *Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados de la Nación*, mayo-septiembre de 1900.

Cuando la oligarquía se dio realmente cuenta del peligro que suponía el sistema de enseñanza tal como se lo había establecido, ya era demasiado tarde.

## 3. UNA INTERPRETACIÓN DIFERENTE

Esta interpretación del sistema educativo creado en las dos últimas décadas del siglo pasado en nuestro país difiere de las escasas explicaciones que hasta ahora se dieron sobre el mismo fenómeno. Sin pretender desviar el curso de este trabajo hacia la crítica de otras postulaciones, puede ser útil intentar una confrontación con alguna hipótesis diferente. Una de las pocas que ha sido presentada con ese carácter y desde la cual se intentó ofrecer una versión coherente del funcionamiento de la educación argentina es la que Gustavo F.J. Cirigliano planteó en sus últimos escritos.

Para Cirigliano, la variable central en la explicación de este problema reside en las necesidades económicas y no –como se intenta probar aquí– en las necesidades políticas. Según esta hipótesis, el sistema educativo creado en las últimas décadas del siglo XIX sería una respuesta a los requerimientos de una estructura económica dependiente, basada en la exportación de materias primas y concentrada en las actividades portuarias.

> La estructura educacional del país –afirma Cirigliano– estaba pensada en función de preparar *funcionarios portuarios*: individuos discretamente cultos, literaria y espiritualmente alienados, teóricamente preparados para la vida de gran urbe, pero de hecho inútiles para salirse de la esfera de lo aprendido y fundamentalmente dependientes. Esto fue posible porque la estructura educacional del país fue pensada para Buenos Aires y para Buenos Aires concebido como simple puerto. Este puerto capitalino, para toda la maniobra de importación, depósito, control y exportación, necesita una hilera de burócratas: desde los más altos abogados presidenciables hasta el más modesto escribiente. Y a esa formación estaba orientada la educación, de manera proporcional, en sus tres niveles.[27]

Cirigliano no intenta probar empíricamente sus afirmaciones, sino que las presenta en calidad de esquema previo de trabajo. Sin embargo, a través de toda esta investigación no apareció ninguna evidencia tan fuerte como para probar una hipótesis de este tipo. La correspondencia que se puede establecer entre educación y economía dependiente está al nivel de decir que la educación correspondió a dicha estructura económica en la medida en que no incluyó dentro de sí a ninguna forma de preparación de recursos humanos para actividades técnicas, y no, como parece sugerir la hipótesis de Cirigliano, a través de la formación de funcionarios portuarios. Inclusive la descripción que él mismo

27. CIRIGLIANO, Gustavo J.F., *Educación y futuro*, Buenos Aires, Columba, 1967, pp. 80-81. Véase ÍD., *Educación y política; el paradojal sistema de la educación argentina*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1969.

ofrece de esos funcionarios no coincide con lo que la economía puede requerir en calidad de tal.

A pesar de la gran imprecisión que caracteriza el lenguaje con el cual Cirigliano planteó sus hipótesis, algunos párrafos confirman la impresión según la cual trata de decirnos que entre economía y educación existe –en el período que aquí estamos analizando– una correspondencia activa, o sea, que la educación responde a las necesidades de la economía formando los recursos humanos que ella precisaba para su funcionamiento. Así, por ejemplo, afirma que «[...] todo estaba determinado para un previo mercado de puestos. *La clase baja cosecha y faena; la clase media embala; la clase alta dirige la operación de exportar*».[28]

La descripción de la estructura económica de la época no parece confirmar una apreciación tan rotunda. Si bien algunos sectores de la clase baja se dedicaban a tareas de tipo rural, otros sectores se radicaban en el ámbito urbano, rechazados por las pocas posibilidades de tener acceso a la tierra, y comenzaban a desarrollar actividades de tipo semiartesanal. Por otra parte, para las actividades que Cirigliano asigna a la clase baja no se requería una escuela primaria obligatoria, porque esas tareas se podían cumplir perfectamente sin saber leer y escribir. Al respecto vale la pena recordar los conceptos de James Scobie acerca de lo técnicamente fácil que resulta el cultivo del trigo, por ejemplo, que fue uno de los cultivos básicos.

Con respecto a la clase media, los datos empíricos rechazan aún más la esquemática caracterización de Cirigliano. Los sectores medios formados por el Colegio Nacional no estaban vinculados con ninguna actividad productiva. El burócrata era un funcionario de la administración estatal y no estaba ligado sino muy mediatamente con las actividades del puerto. Por otra parte, esta hipótesis no logra explicar por qué los Colegios Nacionales tuvieron tanto éxito en el interior del país, donde no existía ninguna forma de actividad portuaria. Además, y según este esquema, los colegios comerciales debieron haber tenido un desarrollo mucho más amplio que el que tuvieron; sin embargo, hemos visto que tienen un surgimiento tardío, una muy escasa importancia numérica y que su existencia era desconocida inclusive hasta por los funcionarios de la Aduana del puerto de Buenos Aires.

En cuanto a la clase alta, es cierto que dirigía o controlaba las operaciones de exportación, pero seguramente no lo hacía a partir de los conocimientos adquiridos en instituciones de educación y, menos aún, en la universidad.

No resulta, pues, demasiado fructífero intentar explicar el sentido del sistema educativo argentino a través de una correspondencia lineal y un tanto mecánica entre educación y economía. La correspondencia que existe entre esos dos sectores de la estructura social se dio al nivel de que una economía agroexportadora basada en la producción extensiva no requería un aparato de formación de recursos humanos capacitados técnicamente. De allí que el sistema educativo argentino no incluyera por mucho tiempo ninguna forma para satisfacer requisitos de ese tipo. Pero si nos quedáramos meramente en el planteamiento de

28. ID., *Educación y futuro*, *op. cit.*, p. 83 (bastardilla en el original).

la relación entre economía y educación, tendríamos que concluir que no hacía falta estructurar un sistema de enseñanza como el que se formó, ni hacer crecer la educación de la población de la manera como se lo hizo. Ante la presencia de estos hechos, es necesario intentar alguna explicación que se enfrente satisfactoriamente con los datos empíricos y logre explicarlos. Creemos que la hipótesis de las motivaciones políticas satisface suficientemente la prueba y permite explicar, adicionalmente, hechos tales como el origen oligárquico de los proyectos que tendían a modificar en un sentido industrialista el sistema educacional, o el comportamiento de los sectores medios que consolidaron el sistema tradicional y no intentaron modificarlo.

## Capítulo IV

# El Estado y la educación

Existe entre los autores que se han ocupado de este período de la historia argentina un relativo consenso en el sentido de enfatizar el papel que el Estado jugó en el proceso de desarrollo iniciado en la segunda mitad del siglo XIX. En la obra de Ferns o en la de Gallo y Conde, por ejemplo, se ha sostenido con justeza que la participación del Estado en las gestiones para la obtención de préstamos, la ampliación de tierras productivas disponibles (conseguida a través de la lucha contra el indio), el crecimiento del comercio exterior, etc., fue crucial para el desarrollo obtenido. Los autores coinciden también en que este desarrollo fue paralelo a la consolidación del sector terrateniente, en la medida en que toda esa política favoreció, por encima de cualquier otra consideración, a dicho sector.

Si bien el peso político de los sectores rurales fue decisivo, fueron abogados y –en menor medida– médicos, quienes se ocuparon de las tareas de gobierno. Los terratenientes –en cambio– permanecieron como grupo decisivo en cuanto a la presión para orientar las decisiones, especialmente las de tipo económico. Sergio Bagú caracterizó a este sector señalando que muy pocos de ellos participaban en forma directa de la gestión política, aunque casi todos tenían trato con los hombres de gobierno.[1] Esta *profesionalización* de la actividad política permitió el desarrollo cada vez mayor de cierta autonomía de la élite dirigente con respecto a los sectores sociales sobre los que se apoyaba, autonomía que se acentuó significativamente por dos características importantes de la vida política argentina de esa época: la *concentración* progresiva del poder y la carencia de mecanismos efectivos para lograr la participación de la población en la esfera de las decisiones.

1. BAGÚ, Sergio, *Evolución histórica de la estratificación social en la Argentina*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Sociología, 1961.

La concentración del poder se dio tanto desde un punto de vista geográfico como humano. Buenos Aires, sobre la base de su progreso económico que se diferencia del resto del país, acentuó su predominio político. La federalización de la ciudad, saludada en su momento como un triunfo del interior,[2] acentuó aún más ese predominio, al mismo tiempo que otorgó fuentes importantes de poder al gobierno central. La carencia de mecanismos de participación de la población en la vida política permitió que esa concentración de poder estuviera fuera de control, de manera tal que el Estado se convirtió en un organismo desde donde se tenía acceso a decisiones importantes que, al no ser controladas, podían asumir fácilmente el carácter de arbitrarias. Esta situación dio lugar a negociados escandalosos y a un grado relevante de corrupción administrativa.[3] El período presidencial de Juárez Celman agudizó esta situación cristalizada en la aparición del fenómeno denominado del *unicato*,[4] que expresa claramente la noción de concentración no controlada del poder.

En repetidas ocasiones los autores han llamado la atención sobre la paradoja de la coexistencia de formas oligárquicas de gobierno con una ideología liberal. Se propusieron diversas categorías de análisis para explicar ese fenómeno, tales como «liberalismo no democrático», «despotismo ilustrado», etc., avaladas todas ellas no solo por las prácticas efectivas de los gobiernos (fraude electoral, entre otroas), sino por sus postulados ideológicos en el plano político. Diego de la Fuente, el prologuista del *Censo Nacional de 1869*, afirmaba en dicha obra, por ejemplo, lo siguiente:

> La democracia, bien entendida, no la hacen sino los instruidos, los que pueden llamarse ciudadanos, es decir, los que están en aptitud de conocer sus deberes y sus derechos, como miembros de la sociedad constituida. El ignorante no entiende ni de una ni de otra cosa; el ejercicio que se le concede o es una superchería o es una espada en manos de un loco. Y si no, hágase sin engaño efectiva en todo el territorio su votación, y se verá el resultado. Pudiera ser este bien terrible a la verdad, y sin embargo sería legal.[5]

2. ALBERDI, Juan Bautista, *Obras escogidas*, t. I, Buenos Aires, Luz del Día, 1952-1954.

3. Milcíades PEÑA, en su artículo sobre la Revolución del Noventa, cita el caso de Victorino de la Plaza, quien, en su calidad de funcionario gubernamental, ofrecía sus servicios a la casa bancaria del barón Emile de Erlanger, de París, y solicitaba, como retribución a sus servicios, la cuarta parte de los beneficios que él obtuviera en las operaciones (PEÑA, Milcíades, *La era de Mitre; de Caseros a la Guerra de la Triple Infamia*, Buenos Aires, Editorial Fichas, 1968, p. 4).

4. Una caracterización intuitiva, pero muy aguda, del unicato, es la ofrecida por Juan Balestra: «[...] Pero el unicato, al confundir en el presidente las calidades de autoridad y de caudillo, lo entregaba inerme al asalto de los políticos. No podía castigar los abusos con autoridad, quien debía encubrirlos como aparcero; ni podía negar el presidente lo que el caudillo tenía que prometer. Así llegó a transformarse en una providencia grotesca, encargada de tramitar las ambiciones, ocultar las rencillas y hasta arreglar las trampas de sus amigos. Bajo la apariencia de un amo se había creado un prisionero; tras de cada entusiasmo estaba el pedido; y tras de cada favor irregular se preparaba como un humano un desagradecido y muchos descontentos; el prestigio del sistema se mantenía con el desprestigio del presidente» (BALESTRA, Juan, *El noventa: una evolución política argentina*, Buenos Aires, Roldán, 1934).

5. DE LA FUENTE, Diego, Prólogo al *Censo Nacional de 1869*, p. XXXVIII.

Una síntesis de este pensamiento la reflejó el mismo Juárez Celman, en su discurso de 1887, cuando expresaba que «el gobierno del pueblo y por el pueblo tiene por condición que el pueblo sea ilustrado».[6]

Pero la coexistencia de prácticas políticas oligárquicas dentro de un marco liberal funcionó con significativa fluidez como para pensar en una simple «contradicción». Francisco C. Weffort ha ofrecido recientemente una explicación muy fructífera acerca de este hecho. En un estudio sobre la Argentina y el Brasil donde analiza las condiciones para el surgimiento de movimientos populistas,[7] ha indicado que esta doble situación se ajusta a los requerimientos de una estructura económica exportadora y a la necesidad de mantener el dominio y el control interno impidiendo la participación de otros sectores de la oligarquía y de la población en general. Así, por su relación con los países dominantes, se impone a los productores un comportamiento económico que se ajuste a los principios liberales, mientras que, en el plano interno, la necesidad de mantener el control del poder para asegurar la estabilidad interna supone la exclusión de gran parte de la población de la vida política.

Esta ambivalencia, característica de los países dependientes, explica además la duplicidad del carácter de gran parte de las medidas internas que, con objetivos y funciones manifiestas de tipo «democrático», incorporaron mecanismos oligárquicos.

A esta altura del análisis puede resultar útil ubicar conceptualmente –aunque sea en forma esquemática– la educación dentro de la esfera del poder.

La concentración del poder que tuvo lugar durante este período supone la posesión por parte de la élite dirigente del manejo de los mecanismos de control social. Se acepta la definición de control social como «[...] la determinación externa de las acciones individuales por otros que ejercen el poder de la influencia»;[8] no hay dificultades en analizar la educación en cuanto mecanismo de control. A través de ella, precisamente, se socializa a las nuevas generaciones dentro del marco de referencia (valores, pautas, etc.) de los sectores dominantes. Los medios usados para lograr efectivamente ese control son de una gama muy variada, que va desde la determinación de un currículum hasta la selección del personal, o desde la difusión de ciertos valores hasta impedir a sectores de la población el acceso a determinadas esferas del conocimiento. Todas estas son formas que, de una manera u otra, determinan las acciones individuales de los sujetos a los cuales afectan. Si bien puede haber diferencias en la forma de ejercer la determinación, los efectos son en todos los casos altamente significativos.

Debido, precisamente, a este carácter de mecanismo de control social que posee la educación, su manejo es muy codiciado. Los conflictos clásicos entre control estatal o privado responden a esta causa. Pero para no establecer confusiones es preciso distinguir entre dos esferas diferentes:

6. MABRAGAÑA, Heraclio, *Los mensajes. Historia del desenvolvimiento de la Nación Argentina redactada cronológicamente por sus gobernantes. 1810-1910*, Buenos Aires, Compañía General de Fósforos, 1910, p. 201.

7. WEFFORT, Francisco C., «Clases populares y desarrollo social», en *Revista Paraguaya de Sociología*, año 5, nº 13, Asunción, diciembre de 1968.

8. BROOKOVER, Wilbur B., S*ociología de la educación*, Lima, Universidad de San Marcos, 1964, p. 68.

a) la educación como mecanismo de control; y
b) el control que se ejerce sobre la educación misma.

Lo que aquí interesa más específicamente es la segunda de estas dos esferas mencionadas. Eso es así porque en el marco de un régimen oligárquico con fuertes bases de sustentación en el poder estatal –como es el caso argentino en el período aquí estudiado–, es válido suponer que se acentúan aquellos rasgos que tienden a darle el manejo de los medios de control a la élite gobernante.

En este sentido, es posible pensar la discusión de aquella época en lo relativo a este problema como una discusión centrada en tres modelos claves: el control estatal, el control privado pero de carácter institucional (la Iglesia, por ejemplo) o el control popular a través de agrupaciones de vecinos. Estos modelos no eran defendidos, en su forma pura, por nadie. Todos, sin embargo, mezclaban las tres formas dando énfasis pronunciado a una de estas alternativas. Así, desde el gobierno se impuso una política que tendió a dar la mayor cantidad de control posible al Estado, pero reconociendo (teóricamente) el valor de la iniciativa privada; la Iglesia, por su parte, no pretendió el control total sobre la enseñanza, pero quiso darle a esta su propio carácter; los defensores de la educación a cargo de la iniciativa popular buscaron, por su parte, el apoyo del Estado, porque de otra manera carecerían de los más elementales recursos para su trabajo. A continuación, trataremos de describir el movimiento de cada una de estas posiciones para observar cómo, efectivamente, se impuso la primera de ellas, es decir, aquella que tendió a darle el control de la educación al Estado. Nos valdremos para ello del análisis de las dos leyes educacionales más importantes dictadas en ese período: la Ley Nº 1420, que organizó la enseñanza primaria, y la ley Avellaneda, destinada al ciclo superior. El hecho mismo de tener que valernos de leyes para nuestro análisis es un indicador elocuente de la tendencia mencionada.

## 1. EL PROBLEMA DEL CONTROL EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (LEY N° 1420)

La tradición asigna al debate de la Ley Nº 1420 un papel destacado en la historia de la educación argentina. Este mérito lo obtuvo, paradójicamente, por haber sido un debate donde se discutió, casi con exclusividad, un solo problema: el religioso. La significación de esta unilateralidad del debate será motivo de análisis en un capítulo próximo. Bástenos, por ahora, analizar específicamente el problema de la relación entre la educación y las autoridades políticas para determinar la presencia o ausencia de la tendencia a la concentración del poder en este ámbito.

Como se sabe, el trámite del debate fue, sintéticamente, el siguiente: la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Diputados presentó un proyecto de ley a través del diputado [Mariano] Demaría, que respondía a la posición de la fracción católica de la Cámara. Onésimo Leguizamón fue el encargado de responder desde el sector liberal y de presentar, a su vez, un proyecto alternativo. El cotejo de ambos permite apreciar que las diferencias, salvo la del artículo sobre enseñanza religiosa, eran muy escasas. Los dos establecían la obligatoriedad y la

gratuidad de la enseñanza, preveían la creación de un Consejo Nacional de Educación y de consejos escolares de distrito y creaban un sistema de financiación que daba autonomía al presupuesto educacional. El proyecto liberal introducía la noción de *gradualidad* en la enseñanza y, por supuesto, la del *laicismo*. Pero, además, y esto es lo que interesa ahora, establecía un sistema de elección de las autoridades escolares de tipo vertical, donde al Poder Ejecutivo le estaba reservado jugar un papel decisivo. «El Consejo Nacional de Educación –dice el Artículo 53, cap. VI– se compondrá de un presidente y de cuatro vocales», y –en el artículo siguiente– se agrega: «El nombramiento de los consejeros será hecho por el Poder Ejecutivo por sí solo, y el del presidente con acuerdo del Senado». Por otra parte, en el Artículo 52 del mismo capítulo se establece que el Consejo funcionará «[...] bajo la dependencia del Ministerio de Instrucción Pública» y por un artículo anterior (el Artículo 38 del cap. IV) se otorga al Consejo Nacional la facultad de nombrar a los miembros de los consejos escolares de distrito. Mediante este sistema, el Poder Ejecutivo y una de las Cámaras monopolizaban prácticamente el control de las personas a cuyo cargo estaría buena parte del gobierno escolar.

El proyecto católico, por su parte, pretendía un aumento en el número de vocales (ocho en lugar de cuatro) y un cambio sutil en la forma de su elección: todos serían nombrados por el Poder Ejecutivo con acuerdo del Senado. En lo que respecta a la dependencia del Consejo con relación al Ministerio, el proyecto católico no la mencionaba en ningún momento; y en cuanto a los consejos de distrito, coincidía en la forma de elección con el proyecto liberal.

Planteadas de esta manera las diferencias, cada sector explicó las razones de su posición. Los católicos intentaron apropiarse de la defensa del principio de la autonomía de la educación, dado que en su proyecto el Poder Ejecutivo compartía con el Senado la mayor responsabilidad en cuanto a las elecciones. Así lo expresó el diputado Demaría en el discurso de presentación del proyecto católico:

> La Comisión –dijo en esa ocasión– ha tratado de independizar la educación de todos los otros poderes públicos, convencida de que, por más honrados que sean los hombres que desempeñan esos altos puestos, hay momentos en los pueblos en que los gobiernos pretenden servirse de estos hombres para influir en la sociedad con todos los medios a su alcance. [...] Es por esto que establece el proyecto que el nombramiento de los ocho vocales y el presidente, si bien puede hacerse por el Poder Ejecutivo, en personas de determinadas calidades, debe requerir también el acuerdo del Senado.[9]

Onésimo Leguizamón, en su respuesta a Demaría, caracterizó lo propuesto por los católicos como un intento de crear un sexto ministerio. Dijo Leguizamón:

9. Consejo Nacional de Educación, *Cincuentenario de la ley 1420*, t. I, *Debate parlamentario*, Buenos Aires, 1934, p. 14. Todas las citas del debate de esta ley pertenecen a esta edición, que será mencionada en adelante como *Debate parlamentario*.

> No creo [...] que puedan encontrarse mayores garantías de acierto para la dirección de la enseñanza en una comisión compuesta de tal o cual número de personas (sin la calidad determinada), por un tiempo considerablemente largo, que las que puede dar al país entero un ministro de Instrucción Pública, elegido generalmente entre personas de conocimientos notorios y que ejerce sus funciones delante del Congreso y con la obligación de someter a su criterio la mayor parte de sus resoluciones de trascendencia.[10]

Por muy paradójico que esto pueda parecer, los liberales aparecieron como los negadores de la autonomía de la educación y los católicos como sus defensores fervorosos. Esta impresión se acentuó cuando intervino en el debate el ministro de Instrucción Pública, Eduardo Wilde, afirmando que, en su opinión, todo el personal debía ser nombrado exclusivamente por el Poder Ejecutivo.[11] Si bien esta postura fue rechazada, en su conjunto todas las posiciones representaron un paso atrás en lo que respecta al problema de la autonomía, especialmente si se considera la legislación existente en esos momentos en la Provincia de Buenos Aires y las resoluciones del Congreso Pedagógico de 1882.

En la Provincia de Buenos Aires existía, desde 1875, una ley de educación que establecía la elección popular de los miembros de los consejos de distrito. La experiencia de este sistema no había sido, por cierto, muy positiva; la *elección popular* se había practicado en muy raras ocasiones y con los vicios comunes a toda elección en ese período, y el funcionamiento de los consejos había sido muy deficiente desde el punto de vista de la participación popular efectiva. En su Informe de 1877, Sarmiento afirmaba que los dos años de experiencia en este aspecto dejaban mucho que desear.

> En la práctica –decía el entonces director general de Escuelas– fallan los resultados, o faltan en muchas localidades vecinos que se interesen vivamente en el progreso de la educación, o no saben siempre cuáles son los medios de impulsarla; o bien los que tienen reconocidas aptitudes no quieren o pueden contraerse a estas atenciones, o últimamente los partidos políticos, las enemistades y preferencias de aldea o barrio, y la inasistencia de los unos acaban por embarazar la acción de los que tienen buena voluntad, suscitar divisiones y abandonar en definitiva la gestión a un secretario rentado, que se ocupa de llevar las cuentas, pasar las planillas al Consejo General, y cobrar los salarios de los maestros.[12]

Esta crítica de Sarmiento no coincidía, sin embargo, con la que provenía de otros sectores liberales, interesados en combatir a fondo este sistema. Nicanor Larraín, en las sesiones del Congreso Pedagógico de 1882, expresó en una parte de su trabajo sobre la «Legislación vigente en materia de educación común»

10. Ibíd., p. 28.

11. Ibíd., p. 371.

12. SARMIENTO, Domingo F., *Obras completas*, Buenos Aires, Luz del Día, 1948-1956, t. XLIV, p. 334.

que «[...] los constituyentes parece que no conocían nuestras poblaciones, que no consultaron las condiciones económicas de la provincia y, en fin, que se engañaron creyendo que en materia de escuelas debía tenerse en cuenta el concurso privado, sin que se contase con el fundamento de una legislación justa y sabia. Hasta hoy, solo se debe a la iniciativa de los gobiernos cuanto se ha hecho sobre educación pública. [...] La creación de los consejos escolares es pues un error de la Constitución provincial que la ley de su reglamentación ha llevado más allá de lo que permiten la conveniencia y el interés de las escuelas».[13]

Enfrentando precisamente este tipo de planteamiento, un grupo de congresales intentó retomar el modelo estadounidense de organización escolar y adecuarlo a la estructura local. Francisco Berra y José Pedro Varela –ambos uruguayos– sostuvieron una moción donde se establecía la conveniencia de separar claramente la enseñanza del poder político.

> Es preciso –sostenía Varela– establecer terminantemente una especie de premisa, de principio para todos los pueblos de la tierra que han alcanzado esta institución que se llama vulgarmente educación común: el éxito de la educación común será tanto mayor cuanto menor sea la intervención que tenga en ella el poder político; es decir, separemos del Estado a la escuela y entreguémosla a la familia, que sirve de base al municipio. [...] Depender del poder político en materia de educación es casi equivalente a no existir».[14]

No debe verse en esta segunda posición una tendencia favorable a la enseñanza privada tal como se la entiende comúnmente hoy, es decir, a cargo de entidades religiosas o particulares, donde la población tiene poca o ninguna participación en las decisiones. El modelo de Berra y Varela era el de una educación a cargo de la iniciativa popular en lo que hace a difusión, administración, contenidos, etc., pero contando con el apoyo estatal especialmente en el ámbito financiero, de manera que garantizara la difusión dentro de los marcos de la gratuidad, en la que todos estaban de acuerdo.

Finalmente, el Congreso aprobó una resolución relativa a esta cuestión donde se decía lo siguiente:

> La acción exclusiva de las autoridades escolares nunca podrá ser tan eficaz como fuera necesario para difundir la educación común, y es por tanto indispensable, no solo que los padres y tutores cooperen al buen éxito de la enseñanza, sino que todo el pueblo propenda, por su propio esfuerzo y por todos los medios a su alcance, a extender los beneficios de la educación común, fundando sociedades para el fomento de la educación, empleando la propaganda, las conferencias públicas, formando bibliotecas populares, etc.[15]

13. LARRAÍN, Nicanor, «Legislación vigente en materia de educación común», en *El Monitor de la Educación Común*, n° 738, Buenos Aires, junio de 1934, pp. 105-106.

14. Ibíd., pp. 51-52.

15. Ibíd., p. 269.

El modelo de institución dentro de este esquema era el de las sociedades de amigos de la educación, desde donde los miembros de las comunidades locales impulsaran el desarrollo de una enseñanza adaptada a las necesidades de la misma comunidad. En 1882, el mismo año de celebración del Congreso Pedagógico, Sarmiento saludaba con estas palabras la creación de la primera Asociación de Amigos de la Educación Popular, formada en la localidad de Mercedes:

> Es este el primer ensayo, y lo auguramos feliz, de asociarse voluntariamente y sin la injerencia del poder público, para promover la educación del mayor número. [...] En la ciudad capital de Buenos Aires nunca se pudo formar una. *La función del gobierno en este respecto fue casi siempre quebrar la acción individual*, hasta que debía llegar el tiempo en que se hiciese la educación común asunto de distribuir empleos y dar canonjías a cuantos ocho y nueve quedaban sobrantes de la baraja política, bajo la impresión [de] que en cosa tan mínima todos son aptos y aun sobresalientes, echándose a imaginar instituciones los que no pudieron ser abogados o no quisieron tomarse la molestia de poner cataplasmas, como el barbero fígaro a la mula de don Bartolo.[16]

Es muy difícil probar hasta qué punto el gobierno obstaculizó realmente la iniciativa popular del tipo que alude Sarmiento. Si bien esta iniciativa no podía surgir espontáneamente, debido a la falta de tradiciones de ese tipo en la población del país, la tendencia oficial a controlar la participación popular, al mismo tiempo que se adecuaba más a las condiciones reales del momento –y por lo tanto no promovía ningún cambio–, reforzaba el proceso de centralización del poder y de paternalismo estatal en las funciones públicas. El Estado llegó a dudar, inclusive, de la capacidad de sus propios organismos descentralizados para llevar a cabo esa tarea. En su Memoria ministerial de 1883, Eduardo Wilde señalaba que, si bien teóricamente era inaceptable que el Estado tuviera a su cargo lo referente a la instrucción pública, ello era inevitable. «Pensar de otra manera –decía– y *dejar en la actualidad exclusivamente librada la suerte de la educación común a la acción de los particulares, de los municipios y aun de las provincias* es exponerse a tener en poco tiempo un Estado sin ciudadanos aptos, aunque con numerosos habitantes».[17]

En este ambiente, el debate de la Ley Nº 1420 representó el triunfo de las tendencias que negaban la posibilidad de una autonomía real entre educación y poder político. Ninguno de los dos sectores (católicos y liberales) reivindicó la legislación bonaerense. Onésimo Leguizamón la elogió como forma ideal, pero manteniéndola en su forma abstracta, para luego enumerar todos los defectos de su aplicación concreta, de la cual resultaba que la elección popular estaba

16. SARMIENTO, D.F., *Obras completas*, *op. cit.*, t. XLVII, pp. 159-160 (bastardilla nuestra). Véase también t. XII, pp. 155, 161 y ss.

17. *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1883* por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Buenos Aires, Imprenta y Litografía La Tribuna Nacional, 1883, pp. XXXV-XXXVI (bastardilla nuestra).

teñida de mayores riesgos políticos que la elección vertical desde el Estado. «Debe pensarse –expresó Leguizamón– que el resultado de una elección popular (como lo han acreditado el sistema de la Provincia y algunos otros) no daría resultados satisfactorios; la elección no respondería tal vez a los verdaderos méritos de los candidatos, ni a las verdaderas condiciones de consagración de los vecinos por el tiempo de que dispongan, por su amor a la enseñanza y las escuelas, sino a lo que puede responder una elección hecha en esa forma por objetos de ambición».[18]

Leguizamón quería salvar la incoherencia de sus postulados liberales con la negación de la elección popular como sistema legítimo de expresión, proponiendo un sistema donde los consejeros se designarían por sorteo sobre una lista de veinte personas propuestas por el Consejo. Los católicos no lo apoyaron y, como muy bien lo expresó Demaría en esa ocasión, ninguna de las dos proposiciones (la del sorteo o la de la elección por el Consejo) tenía nada que ver con la elección popular. Ya el Consejo se las arreglaría, agregó, para que aparezcan «[...] designados por la suerte aquellos que sean los mejores o los que él hubiera nombrado de antemano».[19]

Si ninguna de las dos tendencias representaba la defensa del principio de autonomía de la educación, el intento católico de apropiarse de este principio fue una mera maniobra política destinada a dar mayor participación al Senado, que era, precisamente, el lugar donde los católicos tenían más fuerza.

## 2. AUTONOMÍA Y DEPENDENCIA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

El trámite de discusión y sanción de la ley Avellaneda ya había sido descripto con precisión.[20] Como se recordará, Nicolás Avellaneda, entonces miembro de la Cámara de Senadores y rector al mismo tiempo de la Universidad de Buenos Aires, presentó un proyecto de ley que constaba solamente de cuatro artículos de carácter muy general, dejando para los estatutos que posteriormente se dictaría cada universidad los aspectos más detallados de administración y gobierno. El argumento que Avellaneda esgrimió para justificar un texto de esa naturaleza fue el de la posibilidad de su sanción. Si se hiciera un proyecto –sostenía–, las Cámaras tardarían mucho tiempo en estudiarlo y discutirlo, retardándose sensiblemente la organización definitiva de las universidades nacionales. Pero por detrás de este argumento «administrativo», la significación real de un texto tan general era otorgar a las universidades un amplio margen de autonomía para dictar sus propias formas de funcionamiento. Avellaneda reconoció este carácter de su proyecto a poco de iniciado el debate. «Sería inútil negarlo y debo confesarlo desde el primer momento –dijo en su

18. Consejo Nacional de Educación, *Debate parlamentario*, *op. cit.*, p. 329.

19. Ibíd., p. 333.

20. *Debate parlamentario sobre la ley Avellaneda*, con introducción de Norberto Rodríguez Bustamante, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Departamento Editorial, 1959.

intervención del 23 de junio de 1883–. Este proyecto tiende a constituir bajo cierta autonomía al régimen de nuestras universidades.»[21]

La manera de garantizar esta autonomía residía no solo en la brevedad y generalidad del texto, sino en algunas disposiciones contenidas en él. Dos de ellas interesan muy particularmente porque fueron, además, las que ocuparon mayor espacio en el debate:

a) el régimen de concursos para la provisión de cátedras; y
b) la participación de los profesores en la composición de las facultades.

El primero de estos puntos fue discutido con mucha amplitud en la Cámara de Senadores. Wilde fue quien encabezó la oposición al sistema de concursos propuesto por Avellaneda en su proyecto de ley y planteó, como sustituto, el sistema de elección por el Poder Ejecutivo a través de una terna de candidatos presentada por las facultades y aprobada previamente por el consejo superior de la respectiva universidad. En el curso del debate, tanto Wilde como Avellaneda trataron de hacer girar el eje del problema alrededor de disquisiciones históricas y no políticas. Fue otro senador, entonces, quien planteó el problema en sus términos verdaderos. «El profesor que se nombra por el Poder Ejecutivo –dijo el senador Baltoré en la sesión del 23 de junio–, cualquiera que sea la forma que se establezca, puede ser separado por el mismo Poder Ejecutivo, y este es bastante motivo para que no tenga la tranquilidad necesaria aquel que se dedica a la enseñanza».[22]

A pesar de la oposición de Wilde, la Cámara de Senadores aprobó, por diez votos contra nueve, la adopción del régimen de concursos. El proyecto pasó entonces a la Cámara de Diputados, donde se replanteó la discusión, pero ahora en un ambiente mucho más «oficialista» que el anterior, lo cual permitió que se rechazara el sistema de concursos y se lo reemplazara por el de la terna a decisión del Poder Ejecutivo. Pero, además, este marco oficialista permitió a Wilde expresar con mucha mayor claridad su posición frente a la autonomía universitaria. «Nuestras universidades –dijo en esa ocasión– no pueden vivir por sí solas: es un hecho. Viven del poder público; si el poder público no les da los medios de subsistencia, no pueden subsistir, si no se les paga su presupuesto, tienen que cerrar sus aulas. [...] No tienen fondos propios. Por consiguiente no se puede invocar todavía su independencia.»[23]

Esta manera de concebir el problema de la autonomía universitaria equivale a su negación como principio. La única forma que existe para que una universidad tenga medios propios de subsistencia es cobrando la matrícula y esto la convertiría en una entidad privada más. Es decir, que si la universidad estatal recibe recursos del Estado tiene, según Wilde, que seguir subordinada a los requerimientos, las orientaciones y el control estatal. Y no cabe duda de que una

21. Ibíd., p. 91.
22. Ibíd., p. 114.
23. Ibíd., p. 182.

de las formas de control más eficiente es manejar el mecanismo de selección de los docentes.

También con relación al segundo de los puntos antes mencionados, la Cámara de Diputados se mostró más inclinada que la de Senadores a limitar los márgenes de autonomía. El Senado había aprobado la propuesta de Avellaneda en el sentido de que *al menos* una tercera parte de los profesores participaría de la composición de las facultades. Si bien esto ya equivalía a excluir a los dos tercios restantes, la Cámara de Diputados entendió que era demasiado y resolvió que esa tercera parte sería el límite *máximo* de participación docente. En esto, como bien lo señaló Rodríguez Bustamente, no hubo casi excepciones. Tanto católicos como liberales estuvieron de acuerdo en la exclusión de la mayoría de los profesores, rechazaron de plano una propuesta en el sentido de dar cabida a los graduados[24] y, por supuesto, ni siquiera se mencionó a los estudiantes.

Este sistema de gobierno fue la base para la constitución de camarillas oligárquicas y extrauniversitarias en las facultades, que generaron las violentas reacciones del movimiento reformista de 1918.

Un primer balance de las descripciones precedentes parece confirmar la afirmación según la cual el Estado tendió a concentrar en sus manos uno de los medios más eficaces de control sobre la educación: la elección de las personas encargadas de dirigirla. En la ejecución de esta tendencia contó con la oposición circunstancial de sectores desplazados que no reivindicaban la tendencia contraria sino una adecuación a sus propias conveniencias de poder.

Pero el Estado llegó no solo a controlar los sistemas de elección de personal sino que, prácticamente, se constituyó en la única agencia educativa. Los sectores que –por su importancia– pudieron en cierta medida competir con él fueron las comunidades extranjeras y la Iglesia. Pero, como veremos enseguida, su acción fue decreciendo y quedaron finalmente bajo control estatal. Como se recordará (véase Capítulo I), la función que en el programa de Sarmiento tenía este monopolio estatal de la enseñanza era una función activa. Esa función era, básicamente, la de ejercer una política de modificación de las orientaciones clásicas con el objetivo de impulsar tendencias pragmáticas que en los sectores rurales dominantes no aparecían espontáneamente.

Sin embargo, los hechos no se dieron de ese modo. El cuasi monopolio estatal de la enseñanza implicó no solo el mantenimiento sino la consolidación de las orientaciones clásicas. Las deformaciones que esto trajo fueron advertidas en repetidas ocasiones, lo cual permitió la aparición de nociones sorprendentemente claras acerca del papel *planificador* que puede ejercerse desde el Estado. Sarmiento, por ejemplo, en una de las muchas ocasiones en que señaló el peligro de aumentar indefinidamente el número de abogados y médicos, señalaba que ya en esa época «[...] la economía política se desarrolla rápidamente y puede irnos diciendo poco a poco con gran precisión y certeza, la conveniente proporción entre las cuatro profesiones que llamamos agrícola, mecánica, comercial e industrial».[25]

24. Ibíd., p. 210.

25. SARMIENTO, D.F., *Obras completas*, *op. cit.*, t. XLIV, pp. 200-201.

La élite dirigente mantuvo, frente a objeciones de este tipo, una actitud pretendidamente liberal. «Los gobiernos encargados de difundir la instrucción, obligados a ello por el convencimiento y por la ley –decía Wilde en 1884– *tienen que permanecer como meros espectadores ante los males relativos y parciales que ella engendra y deberán esperar, como espera la sociedad, que la misma naturaleza del conflicto corrija sus defectos si alguna vez han de ser corregidos*».[26]

Una posición de este tipo, en realidad, no tiene nada de prescindente. El Estado no fue indiferente a las orientaciones de la enseñanza y, como vimos en los capítulos anteriores, participó activamente en la promoción de algunas y en el desaliento de otras.

26. *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1884* por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Buenos Aires, Imprenta y Litografía La Tribuna Nacional, 1884, pp. 166-167.

## Capítulo V

# La enseñanza privada

En las páginas anteriores se afirmaba que los únicos sectores con posibilidades de llevar a cabo una acción educadora al margen del Estado eran los inmigrantes y la Iglesia. Analizaremos esto con cierto detenimiento, para luego enfocar el problema que ofrecía la Iglesia como agente tradicionalmente competidor del Estado en esta esfera.

Nuestro país se incorporó a la corriente inmigratoria mundial en momentos en que esta invertía el carácter que venía manteniendo con respecto a los países desde donde se originaba la mayor salida de personas. Así, mientras que a mediados del siglo XIX, el 99% de todos los inmigrantes provenía del noroeste de Europa, en 1870 solo un 65,4% tenía este origen. En 1880 ese porcentaje había descendido aún más: 51,5%; en 1890 estaba en el 37,2% y en 1900 en 30,9%. Este aspecto del problema inmigratorio había merecido una atención muy especial por parte de aquellos que concibieron la inmigración como salida a los problemas más acuciantes del país. Son de sobra conocidas las opiniones de Alberdi y Sarmiento, por ejemplo, sobre la necesidad de promover la llegada de inmigrantes provenientes de los países industrializados y no de cualquier parte de Europa. «Para civilizar por medio de la población –recordaba Alberdi–, es preciso hacerlo con poblaciones civilizadas; para educar a nuestra América en libertad y en la industria, es preciso poblarla con poblaciones de la Europa más adelantada en libertad y en industria, como sucede en los Estados Unidos».[1]

Sin embargo, la Argentina recibió constantemente población de origen italiano y español en su mayoría, aun en aquellos años en que todavía había un margen muy amplio de inmigración que salía del noroeste europeo.

1. ALBERDI, Juan B., *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, Buenos Aires, La Cultura Argentina, 1915, pp. 14-15.

En el Cuadro 14 se indican las proporciones con las que italianos y españoles aportaron durante la segunda mitad del siglo pasado. Con respecto a las otras nacionalidades, la que mayor caudal aportó fue Francia, que en algunos años llegó inclusive a superar a España.

**Cuadro 14. Principales nacionalidades por cada 100 inmigrantes de ultramar (1861-1900)**

| | Italianos | Españoles | Otros |
|---|---|---|---|
| 1861-1870 | 65 | 21 | 14 |
| 1871-1880 | 44 | 29 | 27 |
| 1881-1890 | 57 | 21 | 22 |
| 1891-1900 | 62 | 18 | 20 |

En el Cuadro 15 se discrimina el aporte de cada uno de los países, excepto Italia y España. Allí se aprecia, sobre la base de los inmigrantes entrados al país, el predominio de Francia, especialmente en la década 1880-1890.

Una sensible mayoría de los inmigrantes se radicó en la zona bonaerense y del Litoral y, dentro de ella, en los núcleos urbanos. Como ha señalado Germani, «[...] la inmigración de ultramar representó en efecto la base del extraordinario crecimiento urbano en la Argentina y puede demostrarse que la formación de la aglomeración de Buenos Aires y de las grandes ciudades del país se debió principalmente al aporte de estos inmigrantes».[2]

Los estudios sobre el problema de la integración de los inmigrantes y los testimonios documentales de la época reflejan las dificultades que se vivieron durante este proceso. En gran medida, cada comunidad nacional extranjera tendió a agruparse y a conservar su cultura de origen. Uno de los elementos más importantes en este intento fue la creación de escuelas propias, donde se pretendía –por ejemplo– enseñar en el idioma de origen. Gastón Gori señaló que esto tuvo particular fuerza entro los suizos y los alemanes. Sarmiento, por su parte, dejó una serie de artículos con respecto a los italianos de la Provincia de Buenos Aires, que llegaron a declararar –en un Congreso Pedagógico organizado por ellos mismos– la necesidad de que en las escuelas italianas creadas en nuestro país se educara *italianamente*.

Estos esfuerzos de las comunidades extranjeras por estructurar su propio sistema educativo se vieron reflejados en los porcentajes de enseñanza privada por zonas. Hay una correspondencia muy significativa entre los altos porcentajes

2. GERMANI, Gino, *La asimilación de los inmigrantes en la Argentina y el fenómeno del regreso en la inmigración reciente*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Sociología, publicación interna n° 14, 1964, p. 12.

**Cuadro 15. Inmigrantes entrados al país por nacionalidades excepto italianos y españoles (1865-1895)**

| | Francia | Inglaterra | Austria | Suiza | Alemania | Bélgica | Otros |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1861-1870 | 8.377 | 3.897 | 815 | 1.895 | 1.298 | 512 | 6.495 |
| 1871-1880 | 32.627 | 9.400 | 4.281 | 6.339 | 3.819 | 659 | 6.766 |
| 1881-1890 | 93.487 | 16.212 | 17.518 | 12.037 | 13.784 | 15.901 | 22.345 |
| 1891-1895 | 11.297 | 1.483 | 2.489 | 2.243 | 4.403 | 1.709 | 15.668 |

Fuente: *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1895* por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, t. I, *Justicia y Culto*, Buenos Aires, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1895.

de extranjeros y de enseñanza privada. En el Cuadro 16 se indican las cifras correspondientes a la actividad estatal y particular en la enseñanza primaria y puede advertirse cómo los mayores porcentajes se registran en Buenos Aires y el Litoral; es interesante, además, hacer notar que la importancia de la enseñanza privada en el Litoral fue en aumento hasta 1883 y solo después de esa fecha comenzó a decaer. En el resto del país la relación se mantuvo constante, lo cual indica que no le afectó ningún factor exógeno.

**Cuadro 16. Porcentajes de inscriptos en escuelas públicas y privadas sobre los matriculados en enseñanza primaria (1870-1909)**

| | Buenos Aires | | Litoral | | Resto del país | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Públicas | Privadas | Públicas | Privadas | Públicas | Privadas |
| 1870 | 55% | 45% | 67% | 33% | 85% | 15% |
| 1883 | 68% | 32% | 61,5% | 38,5% | 86% | 14% |
| 1909 | 76% | 24% | 74% | 26% | 86% | 14% |

Fuente: Censos escolares de 1884 y 1909 y memorias del Consejo Nacional de Educación.

No es posible, con los datos disponibles, determinar en forma precisa el origen de las escuelas primarias privadas. En el único lugar donde se puede percibir fragmentariamente este fenómeno es en el *Censo Escolar de 1883*, aunque sus mismos realizadores advirtieron sobre la escasa confiabilidad de los datos.

A pesar de eso, podemos llegar a una imagen aproximada de la realidad, particularmente en lo que hace a la actividad privada de tipo religioso.

Según el *Censo*, sobre un total de 437 escuelas primarias particulares, 109 tenían carácter religioso, lo cual equivale a alrededor del 35% del total (véase Cuadro 17). En un análisis por provincias, se advierte que los índices más bajos de ese rubro se registran en las provincias del Litoral, mientras que los más altos se dan en el interior del país, especialmente en las provincias del norte: Salta y Tucumán.

Estos datos, si bien nos dan la idea de la magnitud aproximada de la actividad privada de tipo religioso, nos ayudan muy poco para determinar el origen del resto. Esto es particularmente interesante en el interior del país, donde no puede atribuirse ese origen a las comunidades extranjeras. En este sentido, lo más probable es que la actividad privada se originara en particulares sin títulos habilitantes y que, en su mayoría, no satisfacían las condiciones mínimas para una tarea eficaz. Es frecuente encontrar, en los informes de inspectores, aun de zonas como la de Buenos Aires, quejas acerca de las malas condiciones didácticas y hasta higiénicas dentro de las cuales se desenvolvía el trabajo de esos establecimientos.

En la enseñanza media nos encontramos con un fenómeno de características bastante similares. Si bien los datos son aquí mucho más fragmentarios que con respecto a la escuela primaria (los censos escolares, por ejemplo, ni siquiera demuestran estar enterados de la existencia de escuelas secundarias particulares), hemos podido reconstruir algunas series que nos permitirán, al menos, percibir la tendencia general.

Las categorías de alumnos secundarios eran, en esa época, tres: regulares, libres y particulares. La diferencia entre las dos últimas categorías residía en que mientras los alumnos particulares concurrían regularmente a las clases dictadas en alguna escuela privada, los libres podrían no hacerlo y prepararse por su cuenta para dar examen final; se les daba la posibilidad –inclusive– de asistir en calidad de oyentes a las clases de los colegios estatales. Sin embargo, la presencia de estudiantes libres indica cierta forma de actividad privada o, por lo menos, de actividad al margen de la oficial. Tanto la existencia de este tipo de alumnos como la reglamentación del funcionamiento de los colegios particulares tuvieron origen en una ley sancionada en 1878, que lleva el número 934.

Esa ley establecía que los alumnos de establecimientos particulares podrían presentarse a examen en los Colegios Nacionales siempre y cuando esos colegios satisficieran determinadas condiciones, entre las cuales se hallaba la que establecía «[...] que el plan de estudios comprend[ier]a las mismas materias que el de los institutos nacionales».

En esa misma ley se legalizaba la situación de los alumnos libres, permitiéndoseles rendir examen –de acuerdo siempre a los programas oficiales– en cualquier Colegio Nacional. En este sentido, la fragmentariedad de los datos es reveladora de una situación de hecho: el único establecimiento que en su informe anual al Ministerio menciona el colegio de origen de los alumnos particulares que se presentan a dar examen fue el de Buenos Aires. Tanto es así que en varias de las memorias ministeriales, el ministro coloca en su propio informe las cifras del Colegio Nacional de Buenos Aires como cifras de alumnos particulares válidas para todo el país.

**Cuadro 17. Escuelas privadas religiosas (1883)**

| Provincia | Total de escuelas privadas | Escuelas privadas religiosas | % |
|---|---|---|---|
| Capital Federal | 115 | 30 | 26 |
| Buenos Aires | 130 | 38 | 29 |
| Entre Ríos | 50 | 4 | 8 |
| Corrientes | 35 | 4 | 11 |
| Santa Fe | 34 | 7 | 20,5 |
| Córdoba | 22 | 7 | 32 |
| San Luis | 3 | 1 | 33 |
| Mendoza | 9 | 2 | 22 |
| San Juan | 13 | 2 | 15 |
| La Rioja* | – | 1 | – |
| Catamarca | 13 | 2 | 15 |
| Santiago | – | – | – |
| Tucumán | 5 | 4 | 80 |
| Salta | 7 | 5 | 71 |
| Jujuy* | – | 1 | – |
| Total | 436 | 108 | 25 |

* Como puede advertirse con respecto a los datos de La Rioja y Jujuy, el Censo no da cuenta de ninguna escuela particular y sin embargo coloca una escuela en la categoría de religiosas. Esta falla evidente en los datos puede ser obviada debido a la escasa magnitud de las cifras.

Fuente: *Censo escolar de 1883*.

Si bien puede haber aquí una falla en la información, el hecho es de por sí revelador de la poca importancia que los establecimientos privados secundarios tenían en las otras zonas.

El Cuadro 18 muestra los datos que brindan las Memorias del ministro de Instrucción Pública con respecto a dos años de este período.

A través de ellos se infiere que la única zona donde la actividad particular representó realmente un hecho de envergadura fue Buenos Aires; en el Litoral su importancia era mucho menos y en el resto del país fue casi nula.

La iniciativa privada a nivel de la escuela secundaria correspondió preferentemente a la Iglesia y –en menor medida– a las comunidades extranjeras

**Cuadro 18. Alumnos regulares, libres y particulares en los Colegios Nacionales de todo el país (1886-1887)**

| | 1886 | | | 1887 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Regul. | Libres | Partic. | Regul. | Libres | Partic. |
| Buenos Aires | 715 | 305 | 365 | 771 | 300 | 427 |
| Litoral | 520 | 39 | – | 468 | 111 | – |
| Resto | 777 | 7 | – | 751 | 20 | – |
| Total | 2.012 | 351 | 365 | 1.900 | 431 | 427 |

Fuente: *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1886* por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Buenos Aires, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1886, y *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1887* por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Buenos Aires, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1887.

de presumible nivel intelectual elevado, especialmente los franceses e ingleses. Este interés por la enseñanza media está en relación con las aspiraciones de esos sectores en el sentido de colocar a sus hijos en la universidad.

La nómina de los colegios particulares, que presentaban sus alumnos a rendir examen en el Colegio Nacional de Buenos Aires, y la cantidad de alumnos que cada uno inscribía nos permitirán tener una visión más clara de este fenómeno (véase Cuadro 19).

La importancia de los dos colegios religiosos, San José y el del Salvador, es muy relevante. En 1886 representaban el 46% del total de alumnos presentados, y en 1887, el 40%. Adviértase, además, que los nombres de los establecimientos indican claramente su origen europeo.

En años posteriores se registró la aparición de otros establecimientos privados de este tipo, como el Colegio Lhomond, el Colegio Franco-Argentino, el Lacordaire, el Colegio Francés, el Rollin, etc.

La presencia de un movimiento educacional al margen del Estado y en el cual participaban en buena medida las comunidades extranjeras planteaba problemas muy serios. Es preciso tener en cuenta que la magnitud del fenómeno inmigratorio fue tal que durante varias décadas la Ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, tuvo una sensible mayoría de su población activa de origen extranjero.[3] Esa población extranjera, además de radicarse en las ciudades, fue predominante *masculina* y *adulta*. Su presencia masiva cambió significativamente las características de la población urbana de manera tal que, en algunos sectores nativos, surgió un temor muy serio ante las consecuencias que eso podía tener

3. Véase GERMANI, G., *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*, Buenos Aires, Paidós, 1968, cap. 7.

**Cuadro 19. Colegios particulares (1886-1887)**

| Colegio | 1886 | 1887 |
|---|---|---|
| Colegio Negrotto | 23 | 26 |
| Flores College School | 12 | 17 |
| Colegio del Plata | 18 | 23 |
| Colegio Nuevo | 35 | 34 |
| Colegio Universitario | 8 | 9 |
| Colegio Británico | 18 | 34 |
| Instituto Mercantil | 16 | 13 |
| Colegio Literario | 35 | 52 |
| Seminario Anglo-argentino | 5 | 9 |
| Academia Británica | 9 | 24 |
| Instituto Argentino | 9 | 16 |
| Colegio San José | 128 | 154 |
| Colegio Del Salvador | 41 | 16 |
| Colegio Holy Cross | – | 8 |
| | 357 | 435 |

Fuente: Memorias del Ministerio de Instrucción Pública.

con respecto al mantenimiento de las lealtades hacia los valores identificatorios de lo «nacional».

Estanislao S. Zeballos expresó ese temor diciendo que si bien el país asimilaba al inmigrante «etnográfica y económicamente con vigor, [...] el extranjero conserva su personalidad y predominan sus tendencias, sus sistemas, sus métodos, sus idiomas, su traje, sus costumbres, sus vicios prevalecen, y con ellos el culto de otras nacionalidades y tal vez de otras formas de gobierno. [...] Nuestra lengua madre es contaminada y el pueblo habla un verdadero dialecto formado por elementos universales, y hasta los rasgos y el color de nuestros emblemas nacionales estarían aún en duda y en tela de discusión si el esfuerzo privado no los amparasen a los noventa años de sancionados. El extranjerismo debilita el culto de la patria y el espíritu cosmopolita nos aleja de un ideal definido de nacionalidad».[4]

4. Citado en Consejo Nacional de Educación, *Cincuentenario de la Ley 1420*, t. II, *Memoria sobre el desarrollo de las escuelas primarias desde 1884 a 1934*, Buenos Aires, s/e, 1938, p. 207.

La situación de la educación ante este problema fue muy peculiar. Al ser reconocida como vehículo importante en la difusión de ideas y valores, fue concebida como un instrumento eficaz para lograr la socialización de las nuevas generaciones en los marcos de los valores nacionales. Si bien esto aparece explicitado en numerosos testimonios de la época, es muy difícil evaluar más o menos exactamente el significado real de la acción escolar. Es sabido, por ejemplo, que debido a las características de adultez y masculinidad de la mayoría de los inmigrantes, la población escolar no fue de origen extranjero. En 1883 casi el 94% de la población escolar era nativa (véase Cuadro 20). Puede suponerse también que el origen de buena parte de los niños que asistían a las escuelas urbanas, especialmente de Buenos Aires, fuesen hijos de familias cuyo padre era extranjero, y la madre, nativa, debido a las mismas razones antes apuntadas con respecto a la adultez y masculinidad del inmigrante. El mayor grado de aislamiento parece haberse registrado en las comunidades del norte de Europa (ingleses, suizos, alemanes, etc.). Los italianos y españoles se integraron más rápida y fácilmente debido no solo a su mayor cantidad de elementos comunes (idioma, religión, etc.), sino a su ubicación social. La escuela privada, en cuanto era más costosa, se convirtió en patrimonio de sectores reducidos y de alto nivel económico, mientras que la escuela estatal mantuvo su carácter relativamente democrático.

**Cuadro 20. Población escolar por nacionalidad (1883)**

| Nacionalidad | Varones | Mujeres | Total | % |
|---|---|---|---|---|
| Argentinos | 245.892 | 221.118 | 467.010 | 93,8 |
| Alemanes | 265 | 221 | 486 | 0,1 |
| Bolivianos | 543 | 408 | 951 | 0,2 |
| Brasileños | 410 | 324 | 734 | 0,1 |
| Chilenos | 1.344 | 1.137 | 2.481 | 0,5 |
| Españoles | 1.489 | 1.097 | 2.586 | 0,5 |
| Franceses | 820 | 710 | 1.530 | 0,3 |
| Ingleses | 298 | 252 | 550 | 0,1 |
| Italianos | 7.717 | 6.320 | 14.037 | 2,8 |
| Paraguayos | 412 | 355 | 767 | 0,2 |
| Uruguayos | 2.571 | 2.295 | 4.866 | 1,0 |
| Otras | 1.002 | 949 | 1.951 | 0,4 |
| Total | 262.763 | 235.186 | 497.949 | 100 |

Fuente: *Censo Escolar de 1883*, p. XIV.

Los análisis del fenómeno migratorio masivo en la Argentina han revelado que, más que un problema de socialización infantil, la integración se convirtió en un problema de socialización adulta.

Sin entrar a considerar en detalle este problema, aún no suficientemente estudiado, parece cierta la afirmación según la cual el resultado de la inmigración no fue la integración progresiva de los extranjeros a las características de la población base, sino la desaparición del tipo nativo y el surgimiento de un tipo social nuevo.[5] Contribuyó al logro de esa desaparición no solo la debilidad numérica de la población nativa de los centros urbanos, sino también el acuerdo básico que existía en la élite dirigente acerca de la necesidad de ese cambio. Como se recordará, el sentido original de la inmigración fue precisamente lograr una especie de regeneración racial, considerada como la única posibilidad de salir del atraso. En este sentido, podemos interpretar las medidas oficiales tomadas con respecto a la escuela primaria como un intento de convertirla en un centro integrador no a partir del afianzamiento de los valores nacionales tradicionales, sino a través de la adecuación de sus contenidos a pautas racionales y universalistas de conducta. Sarmiento describió esta situación con notable claridad cuando atacó las conclusiones del Congreso Pedagógico Italiano reunido en nuestro país.

> Confesamos ingenuamente –decía Sarmiento en esa ocasión– que no comprendemos lo que significa educar *italianamente* a un niño. Si hoy se recorren las escuelas de Inglaterra, Estados Unidos, Suecia, Francia, Alemania y la misma Italia, se observará que lejos de darse en ellas una educación inglesa, sueca, etc., no hay más diferencia esencial que el idioma empleado, mientras los métodos son los mismos. ¿Educamos nosotros *argentinamente*? No; educamos como el norteamericano Mann, el alemán Froebel y el italiano Pestalozzi nos han enseñado que debe educarse a los niños. *Les hacemos aprender de manera racional todo aquello que hoy se enseña en las escuelas bien organizadas del mundo entero.*[6]

Dentro de esta actitud general frente a la enseñanza, uno de los hechos más relevantes fue la incorporación del laicismo en la escuela primaria. Cuando los liberales de entonces intentaron justificar su adopción, utilizaron la presencia inmigratoria como pilar de su argumentación. Al hacerlo, concentraron su atención en los inmigrantes del norte de Europa, para derivar de allí en la necesidad de la libertad religiosa. Onésimo Leguizamón, en el debate de la Ley Nº 1420, mencionó a los alemanes, ingleses y holandeses, y calificó al proyecto católico de «excluyente», por cuanto «[...] ningún inmigrante va a un país donde, por primera condición, la ley impone para sus hijos una religión determinada».[7] Pero lo cierto era que el grueso de los inmigrantes pertenecían a la religión católica,

5. GERMANI, G., *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*, *op. cit.*, cap. 7.

6. SARMIENTO, Domingo F., *Obras completas*, Buenos Aires, Luz del Día, 1948-1956, t. XXXVI, p. 66 (bastardilla nuestra).

7. *Debate parlamentario sobre la ley Avellaneda*, Norberto Rodríguez Bustamante (introd.), Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Departamento Editorial, 1959, pp. 29-30.

provenían de ambientes rurales y tenían poca tradición en cuanto al ejercicio de la libertad de conciencia. El laicismo –y el conjunto de medidas que formaron el proceso de secularización operado en ese período– afectaron al conjunto de la población y no solo a los nativos. Por otra parte, el laicismo no condujo ni supuso en ningún momento forma alguna de ateísmo; basta observar para ello los programas de la escuela primaria vigentes en la época. Allí figuran nociones como «deberes para con Dios», «amor y respeto a Dios como creador y Providencia», junto a otras del tipo «tolerancia con los sentimientos religiosos, bajo las diversas formas que se manifiesten»; todo ello inspirado en el espíritu de la siguiente indicación explícita: «La enseñanza se dará por medio de lecturas, explicaciones y ejemplos que despierten y robustezcan el sentimiento del deber y la responsabilidad, absteniéndose de entrar en los dogmas y doctrinas, reduciendo el estudio a las nociones esenciales de moral comunes y necesarias a todos los hombres civilizados».[8]

El objetivo de integración a partir de valores seculares y no de los valores nacionales tradicionales condujo también al enfrentamiento con el nacionalismo extranjero. Así como la élite dirigente no aceptaba la tradición gauchesca, tampoco podía aceptar la difusión de nacionalismos de otro tipo: italiano, francés, etc. Esto puede ser una explicación válida de la coexistencia de posiciones que tendían a aceptar e introducir en el país los modelos de vida europeos y las expresiones de defensa de lo nacional ante el avance de las deformaciones introducidas por los inmigrantes. Estas expresiones de defensa fueron significativamente numerosas, especialmente a partir de 1884. La Ley Nº 1420, al implantar un mínimo obligatorio de contenidos para todas las escuelas públicas (tanto públicas como privadas), uniformó en buena medida el contenido de la educación. El avance de la escuela estatal, por otra parte, limitó la acción privada a márgenes reducidos, y desde el Consejo Nacional de Educación se llevó a cabo una acción efectiva en cuanto al control y fiscalización de escuelas particulares. En 1886, al reformarse programas como los de geografía, instrucción cívica, idioma nacional e historia, se intentó –según informara Benjamín Zorrilla en su Informe de 1887– «[...] llevar a las escuelas particulares, que diferentes sociedades o simples profesores costean o dirigen, el mismo espíritu, eminentemente nacional, exigiendo que se dé en ellas el mínimo de la enseñanza que la ley del 8 de julio de 1884 prescribe, haciéndoles frecuentes visitas por medio de nuestros inspectores técnicos, a la vez que los Consejos de Distrito con notable empeño concentran su atención sobre ellas».[9]

En el plano de la enseñanza media, la acción tuvo características similares. La reforma del plan de estudios de los Colegios Nacionales, realizada en 1884, dio por primera vez mayor cantidad de horas a la enseñanza de la historia argentina y americana que a la historia universal. Wilde, en la circular enviada a los directores de los colegios informándoles acerca de las bases teóricas de la reforma, señalaba que los planes anteriores habían descuidado el elemento

8. ZORRILLA, Benjamín, *Educación común en la Capital, provincias, colonias y territorios nacionales. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública...*, Buenos Aires, Imprenta Sud América, 1888, p. CLXXVI (todas las citas de estos informes anuales se harán a continuación bajo la forma de *Educación común en la Capital...*, año...).

9. *Educación común en la Capital...*, año 1887, p. IV.

nacional en sus programas. «Se enseña en la República Argentina y para la República Argentina –recordaba Wilde en esa oportunidad– y es ella y todo lo que a ella interesa física y moralmente, lo que debe predominar en la enseñanza».[10] La evolución de la historia argentina con relación a la historia general en los sucesivos planes de estudio (véase Cuadro 21) refleja este proceso.

Un segundo factor, importante para la explicación de estas reacciones «nacionalistas» en la élite del ochenta, es el aspecto ideológico que existía en la presencia de los inmigrantes. La aparición de los primeros agrupamientos obreros, coaligados bajo el signo de un incipiente socialismo y anarquismo y la presencia de algunos núcleos monárquicos, preocupó a la oligarquía, la cual, desde este punto de vista, trataba de evitar cualquier posibilidad de cuestionamiento a la legitimidad de su poder. Así, entre los argumentos que una comisión encargada de reformar los planes de estudio de las Escuelas Normales en 1885 expuso para justificar la intensificación de los estudios de temas nacionales, aparecía el deseo de combatir la tendencia de los extranjeros «[...] que tratan de perpetuar sus tradiciones y hasta su credo político entre sus hijos, con peligro para nuestras instituciones y para el elemento nativo».[11]

A pesar de todo, las reacciones defensivas de la élite dirigente se dieron en el marco de una aceptación global de las virtudes del modelo de vida europeo y

**Cuadro 21. Horas dedicadas a la historia argentina, americana y universal en los planes de estudio de los Colegios Nacionales (1874-1893)**

| | Argentina y americana | General |
|---|---|---|
| 1874 | 4 | 8 |
| 1876 | 3 | 12 |
| 1879 | 5 | 12 |
| 1884 | 7,30 | 6,30 |
| 1888 | 12 | 6 |
| 1891 | 9,30 | 5 |
| 1893 | 8,30 | 4 |

Fuente: *Leyes, decretos y resoluciones sobre instrucción superior, secundaria, normal y especial*, recopilados por Juan García Merou, 2 vols., Buenos Aires, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1900.

10. *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1884* por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, t. I, *Texto*, Buenos Aires, Imprenta y Litografía La Tribuna Nacional, 1884, pp. 224-225.

11. Citado en ROJAS, Ricardo, *La restauración nacionalista. Crítica de la educación argentina y bases para una reforma en el estudio de las humanidades modernas*, Buenos Aires, La Facultad, 1922, 2ª ed., p. 149 [N. de E.: nueva edición *La restauración nacionalista*, La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria, 2011, p. 201].

de la presencia, a través de canales importantes, de elementos extranjeros en la educación nacional. Quizás el más significativo de ellos haya sido el de los libros de texto. Wilde, en el mismo informe donde presentaba la necesidad de estudiar con criterio nacional, se refería al problema de los textos indicando que, en general, «[...] nos avenimos mejor con los textos franceses [...] su constitución, su detalle, su método –agregaba– está más en armonía con nuestro proceso cerebral». Y luego se permitía criticar los textos ingleses por su excesivo practicismo y su espíritu positivo, y a los textos alemanes por su escasa claridad.[12] En la escuela primaria, el problema de los textos era singularmente grave. En un concurso abierto en 1886 se debieron ampliar las bases para introducir, entre otras, la siguiente medida: «Podrá recibirse a concurso, textos escritos en idioma francés, inglés, italiano, debiendo, si fuesen aceptados ser traducidos a satisfacción del Consejo».[13] Los informes de la comisión respectiva reflejan el acentuado número de textos extranjeros y los serios problemas que existían para lograr un autoabastecimiento en este ámbito. Por otra parte, los porcentajes de docentes extranjeros eran relativamente altos. En el sector público exclusivamente, había un 28,3% de docentes extranjeros en la enseñanza primaria, 33% en los Colegios Nacionales y 37,5% en las Escuelas Normales. Estos porcentajes, como es obvio, eran mucho más elevados en Buenos Aires y el Litoral, descendiendo radicalmente en el resto del país.

12. *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1884*, *op. cit.*, pp. 220-221.

13. *Educación común en la Capital...*, año 1887, p. CCVII.

## Capítulo VI

# El conflicto con la Iglesia

El problema de mayor resonancia en lo relativo a la política educativa de la generación del ochenta fue, sin duda alguna, el de la enseñanza religiosa. Si bien sus expresiones más aguda tuvieron lugar en la década de 1880-1890, los antecedentes se originaron mucho antes y acompañaron toda la lucha política iniciada después de 1810. A pesar de la importancia crucial que tuvo la Iglesia en la historia social argentina, su papel ha sido relativamente poco estudiado. Contribuye a ello la carencia y fragmentariedad de los datos y el oscurecimiento logrado en virtud de la excesiva simplificación de los términos utilizados frecuentemente en este tipo de análisis.

Cuando se llegó a la década citada, ya pesaban sobre los actores principales de la vida política nacional los antecedentes de varios enfrentamientos e intentos teóricos de elucidar el carácter de las relaciones entre Iglesia y Estado, y el papel que el catolicismo jugaba en la formación de la población. Desde el exilio, los intelectuales proscriptos de la época rosista habían percibido al catolicismo y a la Iglesia como elementos básicos del afianzamiento político de Rosas y de los caudillos del interior. Bastaría recordar al respecto el caso de uno de los principales representantes del caudillismo provinciano –Facundo Quiroga–, para quien la consigna que resumía los términos de la lucha era «Religión o muerte».

El programa de los proscriptos, en la medida en que incluía la promoción de la inmigración europea, concebía la libertad de conciencia como una conquista elemental sin la cual aquella parte del plan que preveía la llegada de europeos no católicos no se cumpliría. El argumento de la inmigración fue, en este conflicto, el más frecuentemente utilizado. Y como inmigración era entendido casi como sinónimo de progreso, toda posición en contrario apareció identificada con el atraso y el estancamiento.

Desde la caída de Rosas en adelante, la ofensiva a favor de la libertad de cultos fue ganando las principales batallas. En el debate de la Convención Constituyente de 1853, se rechazaron las posiciones católicas que tendían a lograr la sanción –a nivel de principio constitucional– de la religión católica como religión

de Estado. En la convención reunida en Buenos Aires en 1860 para modificar el texto de 1853, a raíz de la incorporación de esa provincia a la Confederación, un nuevo intento católico en el mismo sentido anterior también fue rechazado. A partir de aquí, los nuevos enfrentamientos se produjeron en ocasión de debatirse el problema de la enseñanza religiosa.

Lograda la libertad de cultos a nivel constitucional, los liberales intentaron eliminar la vigencia del catolicismo en las escuelas públicas. Una serie de conflictos localizados prepararon las condiciones para el enfrentamiento frontal que se produjo en ocasión de la discusión de la Ley Nº 1420. Ya en 1881, el arzobispo de Buenos Aires se quejaba ante el ministro de Instrucción Pública por una disposición del Consejo General de Educación que reglamentaba la enseñanza religiosa y disponía que fuera impartida por los párrocos y no por los maestros.[1] En 1882, en ocasión de las reuniones del Congreso Pedagógico, también se registró un incidente entre los congresales partidarios de la enseñanza religiosa y los liberales, y en 1883, en el debate de la ley de educación, el enfrentamiento alcanzó su punto máximo, derivando en una serie de incidentes con la Iglesia, que determinaron la expulsión de varios obispos.

No haremos aquí un relato minucioso de los hechos relativos a cada uno de los incidentes mencionados. A diferencia de lo que ocurre con otros aspectos de la historia educacional argentina, este ha merecido la atención de varios estudiosos y sus análisis han difundido suficientemente esos hechos.[2] Corresponde, por el contrario, tratar de rescatar de todo eso una posible interpretación del comportamiento real de cada grupo para determinar la función que este conflicto tuvo –y sigue teniendo– en la política educativa argentina.

## 1. EL PODER DECLINANTE DE LA IGLESIA CATÓLICA

Las derrotas sufridas por los políticos católicos en las convenciones constituyentes y en los debates parlamentarios indican, por lo menos, dos fenómenos diferentes pero estrechamente relacionados. Por el primero puede advertirse la orientación político-ideológica de los católicos frente al avance del Estado. En este sentido, trataron de organizar la influencia creciente del Estado, revistiéndola con legitimidad religiosa. Para tener acceso a dicha legitimidad, el poder político debía ajustar su funcionamiento a las normas divinas del gobierno, las cuales, en esos momentos, suponían un enfrentamiento con las prácticas liberales que permitían el desarrollo capitalista.[3] El segundo, de tipo más bien

1. Véase la *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1881* por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Buenos Aires, Imprenta de la Penitenciaría, 1881, pp. 847-848.

2. CAMPOBASSI, José, *Laicismo y catolicismo en la educación pública argentina*, Buenos Aires, Gure, 1961; ÍD., *Ley 1420*, Buenos Aires, Gure, 1954; FURLONG, Guillermo, S.J., *La tradición religiosa en la escuela argentina*, Buenos Aires, Theoria, 1957; GHIOLDI, Américo, *Libertad de enseñanza*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 1961; TORRASA, Atilio, *Mitre, paladín del laicismo: la enseñanza neutral o laica y la «enseñanza libre»*, Buenos Aires, Ediciones de Sarmiento, 1957; PEÑA, David, *La materia religiosa en la política argentina*, Buenos Aires, Bases, 1960.

3. Véase el texto de ROMERO CARRANZA, Ambrosio, «En defensa de una forma cristiana de Estado», en el libro de ÍD. *et al.*, *Controversias políticas del Ochenta*, Buenos Aires, Club de Lectores, 1964.

político, expresa la reciente pérdida de influencia de la Iglesia sobre la élite dirigente. En última instancia, la explicación de esta pérdida de poder por parte de la Iglesia radica en que su orientación contrariaba las tendencias hacia la participación del país en la esfera del mercado mundial. Un análisis de esto llevaría a describir la situación del papado luego de la revolución burguesa en Europa, donde la alianza de la Iglesia con el poder feudal hizo que el enfrentamiento de los nuevos sectores se hiciera globalmente contra ambos poderes. El capitalismo, al destruir las antiguas relaciones de producción, destruyó también sus bases ideológicas y colocó al pensamiento cristiano frente a una crisis de proporciones. Y así como la élite dirigente tomó prestados los modelos ideológicos europeos para llevar adelante su programa de afianzamiento, la Iglesia argentina enfrentó esto siguiendo las orientaciones papales dadas en Roma. Se reprodujeron así, en apariencia, los conflictos con que los clericales y anticlericales europeos agitaron el siglo XIX.

La debilidad de la Iglesia, por otra parte, queda puesta de manifiesto en algunos índices cuantitativos importantes. El crecimiento demográfico acelerado que sufriera el país en este período implicó una merma en la capacidad de la Iglesia para mantener su anterior predominio sobre los habitantes. El Cuadro 22 indica, para el período 1869-1895, el pasaje de una relación de cinco sacerdotes a tres por cada diez mil habitantes. También puede apreciarse allí que el impacto fue, obviamente, mayor en Buenos Aires y el Litoral, aunque no por ello dejó de sentirse en el resto del país.

El proceso de desarrollo ejerció una influencia negativa sobre los atractivos para la carrera del sacerdocio. De los 1.190 sacerdotes cuya presencia señala el Censo de 1895, solo 461 eran argentinos. Esta falta de «producción nacional» de sacerdotes fue reflejada en cierta ocasión por el arzobispo de Buenos Aires, con las siguientes palabras:

> Si en tiempos más felices no había familia alguna distinguida en el país que no se honrase en contar entre sus individuos algún eclesiástico, desde aquella época rara es la que ha podido obtener ese honor, a la vez mucho consuelo. [...] Pasaron largos años sin que se viese una ordenación, y entre tanto desapareció en la mayor parte el antiguo y respetable clero de esta

**Cuadro 22. Sacerdotes por cada 10.000 habitantes (1869-1895)**

| | 1869 | 1895 |
|---|---|---|
| Buenos Aires | 5,5 | 3 |
| Litoral | 5 | 2 |
| Resto del país | 4 | 3 |
| Total | 5 | 3 |

Fuente: Censos Nacionales de 1869-1895.

> Iglesia y hoy no se ha quedado sino un triste esqueleto. [...] Es necesario reanimarlo, darle nueva vida y hacer los mayores esfuerzos para restablecerlo en el esplendor que antes tuvo y que es indispensable para que pueda obrar el bien a que es destinado por su divina vocación; mas para lograr todo esto *es preciso restituirle el decoro, la respetabilidad e independencia*, ese germen de vida de que estuvo en posesión por tiempo inmemorial y que produjo los mejores resultados para la Iglesia y para los pueblos.[4]

Los gobiernos de este período, como veremos enseguida, estaban más o menos dispuestos a restituir el decoro y la respetabilidad que reclamaba el arzobispo, pero no así su independencia. Y aún más: el decoro y la respetabilidad serían otorgados siempre y cuando no se otorgara independencia.

## 2. INDEPENDENCIA O CONTROL EN LAS RELACIONES ENTRE ESTADO E IGLESIA

Retomando en su conjunto la caracterización del Estado y del funcionamiento político del sistema ofrecido en el capítulo IV, parece útil recordar que la nota más peculiar de dicho funcionamiento fue la tendencia a la concentración del control de los mecanismos de poder en el Estado y en la élite dirigente. La extensión de esta tendencia, analizada entonces con respecto a la educación, al plano de las relaciones con la Iglesia, puede resultar útil para corroborar en un nuevo plano la validez de la hipótesis.

Toda política de Estado con respecto a la Iglesia tendió a arbitrar los medios para ejercer el control sobre ella y no pasar al plano de la separación institucional. Se reivindicó, por ejemplo, el ejercicio del Patronato, para poder intervenir en el nombramiento de los curas párrocos que, hasta ese momento, eran nombrados por el arzobispo en forma interina y a su exclusivo criterio. Por ley –sin embargo–, esos nombramientos debían hacerse por concurso y los interinatos solo podían durar cuatro meses. En julio de 1886 se planteó un incidente sobre este problema, cuando el gobierno trató de hacer cumplir esa parte de la ley. Eduardo Wilde, en su calidad de ministro de Justicia, Instrucción Pública y Culto, fue nuevamente el encargado de dirigir la política oficial al respecto; su interés por este problema residía, según sus mismas expresiones, en el reconocimiento de la importancia de las funciones sociales que desempeñaban los sacerdotes. El gobierno –afirmaba Wilde en una de sus notas al entonces arzobispo Aneiros– no puede «[...] eludir la obligación de reclamar ese cumplimiento, no solo por razones de orden general sino porque siendo los curas agentes indispensables hasta el día para ciertas funciones de la vida civil, la forma de nombramiento de esos

4. *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1887* por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, t. II, *Anexos*, Buenos Aires, Taller Tipográfico de la Penitenciaría, 1887, pp. 353-361 (bastardilla nuestra).

agentes no puede serle indiferente».[5] Este reconocimiento es congruente con la función social que el mismo Wilde asignó a la religión. En el debate de la ley de educación común expresó con notable claridad su concepto acerca del papel de la religión en el conjunto de la población:

> Es una cosa sabida y proclamada por todos los filósofos –decía– que no bastan las creencias morales para educar a las masas. ¿Por qué? Porque las creencias morales tienen una forma abstracta. Es necesario que para las masas los elementos de moralización tengan, diré usando metáforas, algo de tangible, de voluminoso y de concreto. *La religión es conveniente con sus formas externas, para obtener el dominio de ciertos espíritus mediocres que no alcanzan a las sublimidades de la abstracción.*[6]

Este reconocimiento de las funciones sociales de la religión en cuanto al dominio y al control de las conductas de los habitantes llevó también al Estado a controlar la enseñanza que se brindaba en los Seminarios de formación de sacerdotes,[7] aunque en algunas ocasiones la justificación de ese control se hizo sobre argumentos de neto carácter político. Así, en 1884, Wilde justificó las tareas de inspección que el Estado ejercía sobre los seminarios, en virtud de considerar «[...] que nuestro clero se educa actualmente bajo la impresión de ciertas teorías e incitaciones preconizadas en la cátedra, que el Estado no podría menos que considerar subversivas, pues en algunos casos ellas contradicen las leyes del país o dificultan su rápida ejecución».[8]

Esas teorías que Wilde calificaba de subversivas correspondían a los principios de la Iglesia de esa época, embarcada en una lucha frontal contra el avance de las corrientes liberales de pensamiento, especialmente en Europa. El resumen más representativo de esa posición está contenido en el *Syllabus*, serie de principios que debían ser combatidos por la Iglesia y entre los que se encontraban la libertad de prensa, el control estatal de la enseñanza, la libertad de cultos, etc.

Sin embargo, y en virtud –precisamente– del reconocimiento de las funciones de la religión enunciadas en los ejemplos anteriores, el objeto del Estado no fue lograr la separación de ambas entidades. De haber tomado una medida de esa índole, probablemente la Iglesia se hubiera convertido en un factor fuera del control estatal y en un agente de oposición con bastante arraigo en vastos sectores de la población.

El gobierno prefirió mantener la unión, pero sobre la base de la dependencia. Aplicó, en este caso, la misma argumentación que aplicara en el debate sobre la autonomía universitaria:

5. Ibíd., p. 352.

6. *Debate parlamentario sobre la ley Avellaneda*, Norberto Rodríguez Bustamante (introd.), Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Departamento Editorial, 1959, p. 158 (bastardilla nuestra).

7. Véase, además de los textos citados de Eduardo Wilde, la *Memoria del Ministerio de Instrucción Pública* presentada por Filemón Posse en 1889, t. I, p. XXVI, y las «opiniones» de Juan Agustín García, emitidas en calidad de inspector de Colegios Nacionales y Escuelas Normales, en la *Memoria* de 1889, t. III, pp. 388 y 394.

8. *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1884* por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, t. I, *Texto*, Buenos Aires, Imprenta y Litografía La Tribuna Nacional, 1884, pp. 155.

> La Iglesia –decía Wilde–, para mantener su independencia como poder espiritual dentro de los Estados soberanos que no admiten más poder temporal que el suyo, necesita hacer positiva esa independencia. [...] Y, ¿cuál es la fórmula de toda independencia en el lenguaje y en la mente humana? La fórmula es la siguiente: no necesitar de la protección ni de la asistencia de poder extraño. [...] No pretendo insinuar la separación absoluta del Estado y de la Iglesia, pero sostengo que mientras la Iglesia admita el sostén, el apoyo o la protección de cualquier entidad que no surja de su propio seno, permanecerá en una dependencia más o menos acentuada, pero completamente incompatible con su dignidad y su misión en la tierra.[9]

El Estado hizo valer lo que Wilde denominó entonces «derecho de vigilancia», y justificó su control sobre la base de que no se permitiera que «so pretexto de religión, se profesen públicamente principios contrarios al orden social, y que los individuos, encastillándose en sus creencias, se sustraigan a la ley civil y se conviertan en demagogos o en predicadores, de ideas subversivas, dando origen a desobediencias y revoluciones y fomentando la anarquía en nombre de los derechos de la conciencia íntima».[10]

Sin embargo, en determinado momento la Iglesia intentó convertirse en factor de oposición. Sancionada la Ley Nº 1420, en el interior del país se inició una campaña de resistencia a ciertas medidas y manifestaciones de tipo liberal. El comienzo estuvo estuvo en Córdoba, cuando en abril de 1884 el vicario capitular –Gerónimo E. Clara– hizo publicar una pastoral donde prohibía a los católicos enviar a sus hijos a la Escuela Normal por estar a cargo de maestras protestantes, leer los periódicos *El Interior*, *La Carcajada* y *El Sol de Córdoba*, y recriminaba a los profesores de la Facultad de Derecho de la Universidad local por haber aceptado una tesis doctoral sobre «los hijos adulterinos, incestuosos y sacrílegos». En la pastoral se citaba a su vez un documento pontificio donde se dictaminaba lo siguiente: «Se hacen reos de enormísimos pecados los padres y madres que, verdaderamente crueles para con las almas de sus hijos, les envían a las escuelas protestantes [...] También los hijos, considerada la cosa en sí, concurriendo a tales escuelas, se hacen reos de grave culpa».[11]

Al poco tiempo, otros obispos del interior del país imitaron la táctica del vicario cordobés y produjeron sus propias pastorales. El 13 de septiembre de 1884, el obispo de Salta –Buenaventura Risso Patrón– leyó la suya, en la cual afirmaba que lo ordenado por Gerónimo Clara tenía carácter universal y se exigía a los padres que retirasen a sus hijos de las escuelas [...] so pena de grave culpa y de ser privados del beneficio de los sacramentos».[12]

9. Ibíd., p. 117.

10. *Debate parlamentario sobre la ley Avellaneda*, *op. cit.*, 1959, p. 167.

11. *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1884* por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, t. II–*Anexos*, Buenos Aires, Imprenta de la Penitenciaría, p. 403.

12. Ibíd., p. 418.

El 9 de octubre se repetía el fenómeno en Santiago del Estero, teniendo esta vez como protagonista al vicario de esa zona, Rayniero J. Lugones, quien agregaba *La Opinión Pública*, *El Pueblo* y *El País* a los diarios cuya lectura se prohibía.

Los efectos reales de estas pastorales fueron de escasa magnitud. Las memorias ministeriales de esos años registran hechos como el abandono de ochenta y cinco alumnos de la Escuela Normal de Catamarca, de los cuales tres solamente pertenecían al curso normal, y el resto, a la escuela de aplicación; en Salta fueron cuarenta y cuatro los alumnos, y en La Rioja el fenómeno revistió mayor gravedad, ya que se estuvo a punto de clausurar la escuela. Salvo estas menciones, no hay noticias de otros hechos producidos como respuesta al mandato de la Iglesia. Y al año siguiente ya esos efectos habían desaparecido.

Basta con una lectura superficial de las pastorales para advertir en ellas una concepción ultramontana, acorde con las disposiciones del *Syllabus*. No sorprende que se hayan originado en el interior del país y, más específicamente, en las provincias del norte, pues allí la defensa de los intereses locales había estado asociada a la defensa de la tradición católica, mientras que el librecambio defendido desde Buenos Aires apareció unido desde 1810 a posiciones filosóficas que expresaban el grado más alto de racionalismo alcanzado por la ideología burguesa europea (iluminismo, ideología, positivismo).

Sin embargo, lo peculiar de la posición de la Iglesia católica en este conflicto es que reflejó la defensa de la tradición ideológica sin apoyarse en la defensa de los intereses locales. En cierta medida, esto se debe a que los intereses locales ya habían sido en gran parte liquidados; pero al estrechar de esta manera su base de sustentación, la Iglesia derivó inevitablemente en el terrorismo ideológico, propio de la Inquisición. En esto no fue acompañada ni por los mismos sectores católicos de Buenos Aires que, cuando defendieron la enseñanza religiosa, por ejemplo, trataron de quitarle al *Syllabus* su contenido regresivo y antiprogresista. Los católicos porteños trataron en todo momento de aparecer tan liberales como sus opositores y de demostrar la falsedad de los argumentos liberales con sus mismos ejemplos. Así, Estados Unidos e Inglaterra eran presentados, según el orador, como un modelo de país de libertad de cultos o como modelo de país donde el espíritu religioso y cristiano había sido el motor de su desarrollo.

Esta particular relación de algunos grupos católicos se puso aún más de manifiesto cuando, en virtud de una lógica de pensamiento bastante comprensible, llegaron a sostener ellos mismos la necesidad de la separación entre la Iglesia y el Estado. En distintas oportunidades, católicos tan representativos como José Manuel Estrada o Pedro Goyena, reivindicaron la necesidad de establecer la independencia de la Iglesia con respecto al Estado, basados en la afirmación de que las relaciones entre ambos importaban, en ese momento, al predominio del segundo sobre la primera. La Iglesia –sostenía Estrada– es triplemente esclava:

> [...] esclava en sus rentas por el sistema de las subvenciones y los aranceles; esclava en su jerarquía y en su disciplina por la intervención del Estado en la provisión de beneficios; esclava, por fin, y tocamos aquí el fondo mismo del problema y su aspecto más irritante del despotismo, hasta en su enseñanza y en su gobierno, por el derecho de retener decretos conciliares y bulas pontificias, estatuido en perjuicio de los católicos

al tiempo que se preconiza la libertad de pensamiento, de la conciencia y de la palabra, en todos los terrenos y en todas las direcciones de la vida.[13]

13. Citado en PEÑA, D., *La materia religiosa en la política argentina*, *op. cit.*, p. 24.

## Capítulo VII

# El progreso educacional

Resulta obvio predicar la existencia de un sensible progreso educacional operado durante toda la segunda mitad del siglo XIX en nuestro país. Sin embargo, el análisis detallado de las características de ese progreso desmiente las versiones que tienden a concebirlo como la manifestación de una acción uniforme por parte de los diferentes grupos de la élite dirigente. Si bien ninguno de sus miembros se opuso a dar un impulso sostenido a la enseñanza, existieron grandes diferencias en la intensidad y en las prioridades con las que se actuaba. Además, y esto es muy llamativo, ese progreso padeció de momentos muy largos de estancamiento y estuvo minado por gruesos problemas al nivel de su efectividad real.

Se ha hablado con acierto de las diferencias entre la primera generación de hombres que guiaron el proceso de organización nacional (Mitre, Sarmiento, Avellaneda) y la segunda, específicamente conocida como la generación del ochenta.[1] Mientras los primeros se caracterizaron por haber construido las bases del sistema, con lo que eso implica en cuanto a la participación en una lucha efectiva contra los factores y fuerzas que se oponían, los segundos aparecieron con cierto espíritu *conformista*, que los limitó a dejar que los elementos construidos en el período anterior se desarrollaran sin trabas. Estas diferencias, como veremos, se reflejaron a nivel educativo en el estancamiento producido en la enseñanza primaria a partir de 1880.

Sin embargo, una diferenciación tan amplia oculta los conflictos que se plantearon en la gestión de los gobernantes de cada período en particular. En el primero, por ejemplo, las políticas educativas de Mitre, Sarmiento y Avellaneda tuvieron, las tres, orientaciones diferentes. Mientras Mitre ponía el énfasis en la enseñanza

1. ROMERO, José Luis, *Las ideas políticas en Argentina*, México, Fondo de Cultura Económica, 1946; ÍD., *El desarrollo de las ideas en la sociedad argentina del siglo XX*, México, Fondo de Cultura Económica, 1965.

media, Sarmiento y Avellaneda insistieron en el desarrollo de la primaria. Además, mientras Mitre concibió una enseñanza media de tipo humanista, Sarmiento trató de orientarla hacia contenidos productivos. Y si Mitre y Sarmiento coincidían en cuanto al laicismo, Avellaneda fue partidario de la enseñanza religiosa.

Después de 1880, y ya con la presencia de las virtudes y los defectos de los resultados del sistema desarrollado anteriormente, un grupo se propuso mantener el carácter enciclopedista de la enseñanza, mientras que otro intentó modificarlo hacia contenidos productivos.

Destruida pues la versión unitaria de la política educativa de este período, se puede afirmar que ella se debatió, por primera vez, en los términos de una política educativa *moderna*. Enciclopedismo o utilitarismo, prioridad para la enseñanza popular masiva o para la preparación de élites, etc., son las alternativas entre las cuales sigue girando la organización escolar. Lo singular es que, en la Argentina, este debate tiene ya un siglo de antigüedad.

## 1. EL CRECIMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO

Tomando el año 1850 como punto de partida, el progreso educacional fue disminuyendo en su ritmo de intensidad hasta llegar, en las últimas décadas del siglo, al estancamiento. Los factores que influyeron en esta disminución progresiva fueron de origen muy diverso. En primer término, el crecimiento demográfico acelerado sobrepasó el ritmo de crecimiento del sistema educativo y disminuyó su capacidad de absorción. A pesar de esto, el Cuadro 23 demuestra que la diferencia negativa del 0,6% registrada entre 1883 y 1895 se dio conjuntamente con una absorción de más de 100.000 alumnos.

**Cuadro 23. Población escolar y asistencia a las escuelas primarias (1850-1895)**

| | 1850 | 1869 | 1883 | 1895 |
|---|---|---|---|---|
| Población escolar | 183.000 | 403.876 | 507.769 | 877.810 |
| Asistencia escolar | 11.903 | 82.679 | 145.660 | 246.132 |
| Porcentaje | 6,5% | 20,4% | 28,6% | 28% |

Fuente: Censos escolares y Memorias del Consejo Nacional de Educación.

El segundo factor en la explicación del estancamiento de la enseñanza primaria a partir de 1880 reside en la situación política general. Al respecto es muy interesante observar de qué manera la dependencia de la educación con respecto al aparato político hizo que tanto la estabilidad del sistema como su inestabilidad contribuyeran a detener el progreso de la educación.

La estabilidad del régimen, conseguida después de haber terminado con los focos de resistencia en el interior y de haber federalizado la Ciudad de Buenos Aires, hizo menos urgente la necesidad de educar a las masas. Sarmiento, en palabras ya citadas en el Capítulo III, aludió a este fenómeno, que se inscribe en la serie de diferencias que caracterizan a las gestiones previas a 1880 con respecto a las posteriores. Pero la inestabilidad también afectó seriamente a la educación: cada crisis económico-política determinaba una merma en los presupuestos educacionales, la paralización de los programas de construcciones escolares, etc. En 1877, por ejemplo, Bonifacio Lastra informaba en su Memoria anual que «[...] las reducciones de gastos han venido realizándose tranquilamente en el Departamento de Instrucción Pública: así, de pesos fuertes 2.017.236,36 votados en 1874, ha quedado reducido el presupuesto a la suma de 1.096.340 pesos fuertes, destinados al servicio del año corriente. Esas cifras nos demuestran, por sí solas, cuánto ha debido sufrir en su desarrollo la instrucción pública, afectándose por economías apremiantes, desde las instituciones científicas hasta la modesta escuela primaria».[2] En forma similar, Benjamín Zorrilla se quejaba en los años posteriores a la crisis de 1890: «[...] la instrucción primaria en la República retrocede, y en algunas provincias no puede calcularse hasta dónde llegará la mala situación y cuál será la extensión de los hechos desgraciados que tienen lugar. La intensa crisis que afecta al país ha disminuido considerablemente los recursos financieros de las provincias que no solo no tuvieron en épocas favorables recursos abundantes que destinar al fomento y difusión de la enseñanza, sino que ven disminuirse, y tal vez agotarse, muchos de los que antes pudieron disponer».[3]

En tercer lugar, y ligado a lo señalado anteriormente, las crisis afectaron primordialmente al presupuesto para la enseñanza primaria. Zorrilla, en el informe antes citado, denunciaba el hecho según el cual mientras el presupuesto para enseñanza primaria había sufrido una disminución del orden del 50%, el destinado a la enseñanza media y superior se había incrementado sustancialmente.[4] Más adelante, cuando se describa la distribución interna del presupuesto educacional, podrá apreciarse este hecho dentro de un marco global.

## 2. EL CRECIMIENTO DESIGUAL

Así como el progreso económico no se registró armónicamente en todas las diferentes zonas del país, el crecimiento educacional siguió un curso asincrónico similar. Los picos más altos de progreso se lograron, obviamente, en la Ciudad de Buenos Aires y, en conjunto, en la zona bonaerense y Litoral (véase Cuadro 24). Sin embargo, algunas provincias atrasadas económicamente, muestran porcentajes elevados de asistencia, tales como San Juan, San Luis o Catamarca. En el Cuadro 24

2. *Memoria del Departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública Correspondiente al Año de 1877*, presentada al Honorable Congreso Nacional en 1878, Buenos Aires, La Tribuna, 1878, p. VIII.

3. *Educación Común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales, Años 1889-90-91*, informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Presidente del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Compañía Sud Americana de Billetes de Banco, 1892, pp. 17-18.

4. Ibíd., pp. 21-22.

también se puede apreciar con claridad el descenso significativo sufrido en varias provincias entre 1883 y 1895. Los casos más notorios se registraron en la Ciudad de Buenos Aires y en las provincias de La Rioja, Santa Fe y Corrientes.

**Cuadro 24. Porcentajes de población escolar que asiste a las escuelas (1850-1895)**

| Localidades | 1850 | 1869 | 1883 | 1895 |
|---|---|---|---|---|
| Capital Federal | * | 46,5 | 64,6 | 57,7 |
| Buenos Aires | 5,2 | 20 | 31,2 | 31 |
| Santa Fe | 14 | 21,5 | 32,2 | 26,8 |
| Entre Ríos | 33,6 | 21,8 | 20,6 | 24,4 |
| Corrientes | 14,2 | 20 | 22,8 | 16 |
| Córdoba | 2 | 17 | 22,3 | 20,8 |
| San Luis | ? | 15 | 25 | 24,8 |
| Santiago del Estero | 0,8 | 11 | 8,5 | 13,4 |
| Mendoza | 13,7 | 12,3 | 31 | 37,9 |
| San Juan | 3,1 | 34 | 32,8 | 50 |
| La Rioja | 4,1 | 24 | 26,2 | 16,6 |
| Catamarca | 3,9 | 13,4 | 15,7 | 27,3 |
| Tucumán | 4,3 | 12 | 19,5 | 24,4 |
| Salta | 5,1 | 14 | 24,5 | 20,2 |
| Jujuy | 3 | 23 | 19,2 | 21,9 |

* Para 1850, el 5,2% vale para la Provincia y la Ciudad de Buenos Aires conjuntamente.

Fuente: Censos escolares y nacionales y Memorias del Consejo Nacional de Educación.

## 3. LA DESERCIÓN ESCOLAR

El factor que contribuyó en mayor medida a limitar los alcances del progreso educacional fue, probablemente, la enorme deserción escolar existente en todo el país. Los datos disponibles permiten describir con cierta exactitud la magnitud del fenómeno en los niveles primario y secundario, pero no así en el nivel superior. Tampoco es posible, en lo que respecta a la enseñanza primaria, reconstruir datos válidos para todo el país, sino solamente para las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación. Esto, sin embargo, es suficiente como para tener una aproximación cercana a la realidad, por cuanto la

magnitud del fenómeno hace suponer que la posesión de datos más amplios no haría sino acentuarla.

En los Cuadros 25 y 26 se presentan las cifras correspondientes a los períodos 1886-1891 y 1893-1898, relativas al ciclo primario. Los porcentajes de desgranamiento son, según esos datos, del 98% y 97%, respectivamente; esta mínima diferencia es, además, un índice de la permanencia del fenómeno a través del tiempo. Pero lo más importante es comprobar que el mayor número de desertores se produjo en el pasaje del primero al segundo grado, lo cual supone que un número muy elevado de escolares pasarían al poco tiempo a engrosar el caudal de analfabetos.

**Cuadro 25. Deserción escolar. Escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación (1886-1891)**

| | 1886 | 1887 | 1888 | 1889 | 1890 | 1891 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1º | 16.192 | | | | | |
| 2º | | 5.675 | | | | |
| 3º | | | 2.521 | | | |
| 4º | | | | 1.396 | | |
| 5º | | | | | 732 | |
| 6º | | | | | | 373 |

Fuente: *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1899* por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, t. III, *Anexos de Instrucción Pública*, Buenos Aires, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1899.

**Cuadro 26. Desgranamiento escolar. Escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación (1893-1898)**

| | 1893 | 1894 | 1895 | 1896 | 1897 | 1898 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1º | 22.198 | | | | | |
| 2º | | 7.889 | | | | |
| 3º | | | 4.455 | | | |
| 4º | | | | 2.597 | | |
| 5º | | | | | 1.114 | |
| 6º | | | | | | 638 |

Fuente: *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1899* por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, *op. cit.*

En los Colegios Nacionales el problema de la deserción, si bien fue menos intenso que en el ciclo primario, no por ello dejó de ser grave. Haciendo el cálculo para el período 1886-1891, el porcentaje de desgranamiento obtenido para todo el país fue del 68% (véase Cuadro 27). En este caso nos es posible hacer una discriminación por zonas, lo cual revela que el índice de mayor deserción se produjo en el Litoral (79%), mientras que en Buenos Aires y en el resto del país, el porcentaje fue muy similar: 62,5% en Buenos Aires y 62% en el resto (véanse Cuadros 28, 29 y 30).

**Cuadro 27. Desgranamiento en los Colegios Nacionales (1886-1891)**

| | 1886 | 1887 | 1888 | 1889 | 1890 | 1891 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1º | 680 | | | | | |
| 2º | | 419 | | | | |
| 3º | | | 338 | | | |
| 4º | | | | 320 | | |
| 5º | | | | | 274 | |
| 6º | | | | | | 205 |

Fuente: Memorias del Ministerio de Instrucción Pública.

**Cuadro 28. Desgranamiento en los Colegios Nacionales (Buenos Aires)**

| | 1er año | 2º año | 3er año | 4º año | 5º año | 6º año |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1886 | 269 | | | | | |
| 1887 | | 129 | | | | |
| 1888 | | | 150 | | | |
| 1889 | | | | 163 | | |
| 1890 | | | | | 141 | |
| 1891 | | | | | | 101 |

* A partir de 1889, se incorpora el Colegio Nacional de La Plata.

Fuente: Memorias del Ministerio de Instrucción Pública.

**Cuadro 29. Desgranamiento en los Colegios Nacionales (Litoral)**

| | 1^er^ año | 2º año | 3^er^ año | 4º año | 5º año | 6º año |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1886 | 203 | | | | | |
| 1887 | | 96 | | | | |
| 1888 | | | 83 | | | |
| 1889 | | | | 56 | | |
| 1890 | | | | | 48 | |
| 1891 | | | | | | 43 |

Fuente: Memorias del Ministerio de Instrucción Pública.

**Cuadro 30. Desgranamiento en los Colegios Nacionales (resto del país)**

| | 1^er^ año | 2° año | 3^er^ año | 4° año | 5° año | 6° año |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1886 | 218 | | | | | |
| 1887 | | 194 | | | | |
| 1888 | | | 105 | | | |
| 1889 | | | | 112 | | |
| 1890 | | | | | 85 | |
| 1891 | | | | | | 61 |

Fuente: Memorias del Ministerio de Instrucción Pública.

## 4. FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN

Ateniéndonos a lo expuesto hasta ahora, puede afirmarse que en cierta medida el ritmo del progreso educacional dependió de los fondos asignados para ello. Así lo entendieron también los educadores de la época, para quienes el establecimiento de mecanismos tendientes a dar autonomía financiera a la enseñanza era la solución deseable, en la medida en que ponía a la educación al margen de los cambios políticos y las crisis económicas circunstanciales. Surgió así la idea de establecer algún sistema por el cual la educación tuviera sus propias fuentes de recursos. El Congreso Pedagógico de 1882 adoptó este principio en una de sus resoluciones, en la cual se enfatizaba, además, el significado político de una medida de esa naturaleza. «La base de un buen régimen económico para

la organización y prosperidad de la educación común –decía la resolución– es la dotación de rentas propias y suficientes, que constituyen su patrimonio inviolable, administradas con independencia de todo poder político por los funcionarios responsables de la educación común.»[5] Este deseo de independencia económica y política ya lo vimos reflejado en las posiciones manifestadas en el mismo Congreso y en los debates posteriores frente al problema del gobierno de la educación. Tanto el proyecto católico como el liberal –en los debates relativos a la ley de educación común– reflejaron esos deseos de independencia económica al contemplar en sus respectivos anteproyectos la formación de un Tesoro Común y de un Fondo Escolar Permanente integrado por una serie de aportes extraídos de porcentajes sobre las recaudaciones impositivas, venta de tierras públicas, multas, herencias, donaciones, etc. Pero a pesar de haberse aprobado la vigencia de sistemas de este tipo, nunca llegaron efectivamente a funcionar. A partir de 1885, es decir, el año siguiente de sancionada la Ley Nº 1420, en los informes del presidente del Consejo Nacional de Educación se registran casi todos los años las quejas relativas a la falta de pagos correspondientes a los rubros establecidos en el texto de la ley. En esa época, la discusión giró en torno a si los recaudadores de impuestos, multas, etc., debían depositar el porcentaje correspondiente a educación directamente a la orden del Consejo Nacional de Educación o si debían darle el curso establecido tradicionalmente, dejando que luego los organismos oficiales correspondientes hicieran la transferencia. Un decreto de 1885 estableció este segundo procedimiento, que permitió al Estado administrar a su criterio el paso de fondos a educación. El diputado Gutiérrez resumió esta situación en la sesión de la Cámara de Diputados del 25 de julio de 1898 de la siguiente manera:

> Pero hay un punto que puede y debe atenderse desde ya y es el que se refiere a la exacta percepción de la renta asignada hoy a la educación común. La ley del año 1884 establecía que los recaudadores de la Nación depositaran en el Banco Nacional el tanto por ciento de la contribución directa y patente a la orden del Consejo Nacional de Educación. Esta ley, desde su promulgación hasta la fecha, *nunca ha sido cumplida*. Al año siguiente de su sanción, se expidió el decreto que la reglamenta de una manera original: prescribía que los impuestos establecidos hasta la fecha de la reglamentación continuaran percibiéndose como antes, lo que era difícilmente conciliable con la ley de 1884, y que respecto de las contribuciones nuevas, se siguiera la regla establecida por la ley, es decir, que se depositara en el Banco la parte correspondiente al tesoro escolar. Tampoco se ha cumplido esta disposición, y los inconvenientes que resultan de ello son graves y notorios. En primer lugar, ha venido por tierra el principio fundamental de la Ley de Educación Común, que establece la autonomía de la administración escolar, porque no se concibe la autonomía de una administración cuyas rentas están en otras manos. Ese estado de cosas creaba también al

5. *El Monitor de la Educación Común*, nº 738, julio de 1934, Buenos Aires, p. 271.

> Consejo Nacional una situación difícil, porque lo hacía depender de todas las contingencias de la administración y hasta de la buena o mala voluntad de los que la desempeñaban.[6]

Si la máxima aspiración de los educadores de fines del siglo XIX era la autonomía política y económica, la realidad del funcionamiento del sistema educativo se encargó de contrariarlos. A pesar de eso, o quizás debido a eso, la autonomía de la educación fue cobrando fuerza en la mente de los educadores, ya que no era posible en la realidad. Y aparecieron así las manifestaciones de este aislamiento ilusorio en que se ubicaron grandes sectores del magisterio argentino a lo largo de la historia, dando lugar a una amplísima literatura donde la educación aparecía ubicada al margen y por encima de la estructura social. No se ha hecho todavía el análisis del contenido de las obras pedagógicas producidas en el país, pero no sería sorprendente encontrar en un buen número de ellas esta característica común, que se refleja, más que por su presencia, por la ausencia de análisis que tiendan a ubicar a la enseñanza dentro del movimiento general del resto de las instituciones y clases sociales.

Intentaremos a continuación presentar una descripción de las tendencias que revela el análisis de los fondos destinados a educación en el presupuesto nacional a partir de 1880.

Si bien esta no era la única fuente de recursos para la enseñanza (dado que también se asignaban fondos en los presupuestos provinciales y, parcialmente, el tesoro común permitía obtener fondos adicionales), es la única fuente susceptible de un análisis sistemático. Es claro que, en ese sentido, los datos solo nos pueden orientar en cuanto a *tendencias* y no permiten extraer conclusiones categóricas y definitivas.

a) *Distribución global de la partida del Ministerio.* Los fondos para educación integraban partidas destinadas al Ministerio de Justicia, Instrucción Pública y Culto. Su distribución interna indica que, a través del período estudiado, la mayor cantidad correspondía a educación. En la década de 1880-1890 hubo un aumento constante: se pasó del 62,5% en 1882 al 74% en 1889 (véase Cuadro 31); a partir de esa fecha desciende nuevamente a su nivel original. Al margen, puede observarse cómo los fondos destinados a sostener el culto católico decrecieron sistemáticamente hasta que a mediados de la década de 1990 se percibe un aumento que poco tiempo después se pierde nuevamente.

b) *El presupuesto educacional.* Los fondos destinados exclusivamente a educación, eliminando los correspondientes a justicia y a culto, oscilaron entre un 9% y un 16% del presupuesto nacional total (véase Cuadro 32). El punto más alto lo alcanzó en 1890 (16,4%), pero la crisis de ese año determinó una merma progresiva de la cual, a fines de la década, aún no se había repuesto.

Sin embargo, el mayor motivo de discusión no reside en el análisis del presupuesto educacional global, sino en su distribución interna. El Cuadro 33 indica las proporciones correspondientes a cada uno de los ciclos de enseñanza:

6. Citado en Consejo Nacional de Educación, *Cincuentenario de la Ley 1420*, t. II, *Memorias sobre el desarrollo de las escuelas primarias desde 1884 a 1934*, Buenos Aires, s/e, 1938, p. 534.

primario, medio y superior; en el rubro «otros» se han agrupado las cantidades destinadas a pago de jubilaciones, pensiones y mantenimiento de establecimientos especiales (sordomudos, etc. [*sic*]), dentro los cuales, a partir de 1890, comenzaron a considerarse las escuelas de comercio y la escuela industrial creadas en esos años.

**Cuadro 31. Distribución del presupuesto del Ministerio de Justicia, Instrucción Pública y Culto (1882-1898)**

| | 1882 | 1885 | 1890 | 1894 | 1898 |
|---|---|---|---|---|---|
| Justicia | 29,5 | 22 | 26 | 30 | 34 |
| Instrucción Pública | 62,5 | 72 | 70 | 62 | 63 |
| Culto | 8 | 6 | 4 | 8 | 3 |

Fuente: Leyes del presupuesto nacional.

**Cuadro 32. Porcentaje del presupuesto nacional dedicado a educación (1882-1898)***

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1882 | 10,5 | 1891 | 12 |
| 1883 | 10,9 | 1892 | 9,5 |
| 1884 | 12,6 | 1893 | – |
| 1885 | 12,1 | 1894 | – |
| 1886 | 12,9 | 1895 | 10,1 |
| 1887 | 14,4 | 1896 | 9,6 |
| 1888 | 15,1 | 1897 | 9,3 |
| 1889 | 14,1 | 1898 | 12,2 |
| 1890 | 16,4 | | |

* Los presupuestos nacionales, como quedó dicho, estaban presentados en diferentes tipos de moneda. Para lograr la conversión a un tipo único, hemos utilizado la tabla que presenta Gastón H. Lestard en su libro *La estabilización monetaria argentina; interpretación y análisis de las tendencias actuales*, Buenos Aires, García Santos, 1933. Hasta 1891, los presupuestos se presentaron en moneda papel y su equivalente en pesos fuertes, de manera que no se presentan mayores dificultades para su interpretación. Pero a partir de 1892 aparecen pesos oro y títulos; los títulos aparecen en los presupuestos de 1893 y 1894 y, como no se puede establecer su valor con precisión, esos dos años han quedado sin porcentajes en el Cuadro.

Fuente: Leyes del presupuesto nacional.

**Cuadro 33. Distribución interna del presupuesto educacional (1882-1898)**

| | 1882 | 1885 | 1890 | 1895 | 1898 |
|---|---|---|---|---|---|
| Universidad | 18 | 16 | 14 | 12 | 14 |
| Colegio Nacional y Escuela Normal | 43 | 37 | 53 | 45 | 44 |
| Primaria | 35 | 40 | 25,5 | 25 | 25 |
| Otros | 4 | 7 | 7,5 | 18 | 17 |

Fuente: Leyes generales del presupuesto nacional.

La lectura del Cuadro 33 permite advertir en qué medida el único sector que fue aumentando su participación en la distribución de los recursos destinados a educación fue la escuela media. Tanto la enseñanza superior como la primaria decrecieron en importancia constantemente. El porcentaje de fondos destinados a la escuela media llegó, inclusive, a superar el 50% de todo el presupuesto (1890), lo cual indica un costo elevadísimo por alumno, dado el escaso número de concurrentes que poseía. En este aspecto radicó la base de los reclamos que desde diferentes sectores se hicieron a esta política. Sarmiento llegó, en determinado momento, a cuestionar la legitimidad de la gratuidad de la enseñanza en el ciclo medio y planteó la necesidad de que los sectores económicamente altos, que eran los que nutrían preferentemente el Colegio Nacional, pagasen aranceles para costear los estudios de sus hijos, permitiendo así al Estado concentrar sus esfuerzos en la escuela primaria. Pizarro, por su parte, también denunció esta falta de equidad en la distribución de los recursos, y en su Memoria de 1881 indicaba lo siguiente:

> Hemos formado así el colegio y la Academia para los estudios superiores, profesionales o científicos, y hemos descuidado la escuela primaria y la educación común del pueblo; hemos construido el Observatorio Astronómico, y hemos mirado con indiferencia o desdén la Escuela de Artes y Oficios [...] Hemos comenzado así por donde debiéramos concluir, y la instrucción pública, encerrada en estrechos límites y sin el carácter verdaderamente popular que le asignan nuestras instituciones democráticas, marcha de esta suerte al ocaso, sin orden, sin método, sin sistema, sin unidad y sin propósitos.[7]

No fueron solamente Sarmiento y Pizarro quienes advirtieron y criticaron esta distribución preferencial de los recursos para educación. Pero fueron ellos, y muy especialmente el primero, quienes ubicaron ese fenómeno dentro de un

7. *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1881* por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Buenos Aires, Imprenta de la Penitenciaría, 1881, pp. 5-6.

problema social general. La escuela primaria fue concebida desde su origen como la entidad educativa de mayor contenido democrático, en la medida en que aspiraba a contener a toda la población. Retirarle recursos para beneficiar el desarrollo de los otros niveles reflejaba, para hombres como Sarmiento y Pizarro, una profunda disociación entre los objetivos manifiestos y el comportamiento real de la élite dirigente. Para decirlo, una vez más, con palabras del mismo Sarmiento: «[...] la democracia decente se siente insensiblemente desinteresada en la dotación y fundación de escuelas para todos; y si lo hacen por la negra honrilla, lo hacen con mano avara. El Congreso de la República Argentina, por ejemplo, da cien mil pesos fuertes para las escuelas en que debieran educarse cuatrocientos mil niños, y doscientos ochenta mil pesos, para los colegios en que se educan mil quinientos, sin que nadie sepa por qué esos y no otros son los tan ampliamente agraciados».[8]

c) *Las subvenciones.* El desarrollo económico desigual del país motivó que las provincias no contaran con los recursos suficientes como para impulsar la educación a un ritmo sostenido. Esto, que era una situación de hecho, motivó la aparición de mecanismos a través de los cuales el gobierno central comenzó a hacerse cargo de la educación primaria en las provincias y, con ello, de todo el sistema educativo. En un primer momento, la presencia del gobierno central en la enseñanza primaria provincial se manifestó a través de subsidios, los primeros de los cuales se enviaron en 1864. El 21 de septiembre de 1871 se sancionó una ley que reglamentó esos aportes, clasificando a las provincias según un orden de necesidades y distribuyendo los fondos de acuerdo a ellas. Desde un comienzo, este hecho planteó problemas jurídicos, por cuanto la Constitución Nacional establecía, entre las exigencias a las provincias, que asegurasen su régimen de instrucción primaria. Se pensó, por ello, que otorgar subvenciones era inconstitucional y violaba las normas del federalismo. No entraremos en un análisis de tipo jurídico, pero parece evidente en estos casos que lo que motiva una interpretación u otra de los textos legales no es, por lo regular, el deseo formal de mantenerse fiel a lo sancionado sino el de responder a las exigencias políticas de sectores y de momentos determinados. Así, la necesidad de ayudar a las provincias en lo relativo a educación se justificó, dada la evidencia de que las provincias carecían de recursos para ello, sobre la base de la percepción por parte de la élite dirigente de que su supervivencia dependía, en cierta medida, de la difusión de la enseñanza. Los textos de la época permiten inferir la existencia de un deseo real de hacer progresar la enseñanza en esas zonas y de una necesidad política de hacerlo.

Es preciso recordar, para aclarar esto, que la mayor resistencia a la consolidación del poder nacional provenía de las provincias más pobres. La Rioja, «la provincia que tanto ha sufrido y hecho sufrir a las otras con los males que la ignorancia engendra» –según la caracterizó Nicolás Avellaneda–,[9] era atendida tan preferentemente que en determinados momentos llegó a recibir la totalidad

8. SARMIENTO, Domingo F., *Obras completas*, Buenos Aires, Luz del Día, 1948-1956, t. XLVII, pp. 14-18.

9. *Memoria presentada por el Ministro de Estado en el Departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública* al Congreso Nacional de 1870, Buenos Aires, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1900 (reimpresión), p. 10 [N. de E.: o asimismo *Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública 1870*, Buenos Aires, Imprenta Argentina de El Nacional, 1870].

de su presupuesto educacional en calidad de subvenciones (véase Cuadro 34). Benjamín Zorrilla explicó aún más claramente la raíz política de esta ayuda, al afirmar que el objetivo de la ley de subvenciones era, precisamente, «[...] contrarrestar los inconvenientes que las masas incultas oponen al régimen, verdad y práctica de las instituciones libres y al progreso humano».[10]

**Cuadro 34. Presupuestos educacionales provinciales y aporte de la Nación (1884)**

| Provincia | Presupuesto educacional | Aporte nacional | % |
|---|---|---|---|
| Buenos Aires | 1.035.650 | 289.333 | 27,9 |
| San Luis | 72.888 | 54.086 | 74,2 |
| Mendoza | 97.359 | 46.210 | 47,4 |
| Tucumán | 39.905 | 17.815 | 44,6 |
| San Juan | 50.508 | 20.040 | 39,6 |
| La Rioja | 38.796 | 38.796 | 100 |
| Santa Fe | 86.520 | 21.520 | 24,8 |
| Entre Ríos | 52.856 | 30.000 | 56,7* |
| Corrientes | 132.408 | 40.000 | 30,2 |
| Salta | 153.339 | 78.134 | 50,9 |
| Jujuy | 26.604 | 17.425 | 65,4 |
| Catamarca | 33.599 | 11.104 | 33 |
| Santiago | 18.660 | 15.520 | 83,1 |
| Córdoba | 69.108 | 15.000 | 21,7 |

* El presupuesto de Entre Ríos es solo para los últimos siete meses del año.

Fuente: Comisión Nacional de Educación, *Censo Escolar Nacional Correspondiente a Fines de 1883 y Principios de 1884*, t. II, Buenos Aires, Imprenta y Litografía La Tribuna Nacional, 1885.

10. *Educación Común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales, Año 1887*, informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Presidente del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Imprenta Sud-América, 1888, p. XXI.

Esta motivación política para las subvenciones tiene, además, otra dimensión: la creciente centralización del poder. Al ayudar económicamente a las provincias, las autoridades centrales de la administración escolar fueron adquiriendo progresivamente mayor poder no solo en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires sino en todo el país. Ya en las sesiones del Congreso Pedagógico de 1882, se escucharon voces como las de Paul Groussac, que pedían a la Nación que «[...] en lugar de distribuir subvenciones escolares cuyo empleo no la satisface siempre, funde escuelas nacionales adquiriendo el terreno, construyendo por su cuenta el edificio y poniendo en él un empleado nacional».[11] Estas palabras, que son el precedente más exacto de la ley Láinez, marcaban ya la tendencia hacia el centralismo educacional que luego iría acompañado, además, con la obligación de enseñar según los programas elaborados para las escuelas de la Capital Federal.

11. GROUSSAC, Paul, «El estado actual de la educación primaria en la República Argentina: sus causas, sus remedios», en *El Monitor de la Educación Común*, n° 738, julio de 1934, Buenos Aires, p. 38.

## Capítulo VIII

# La Escuela Normal[1]

Tanto por los motivos de su creación como por su estructura interna, la Escuela Normal se diferenció del resto de la enseñanza, y muy particularmente de la brindada por los Colegios Nacionales. Su creación se debió a la necesidad real e imperiosa de dotar de maestros preparados a la escuela primaria en expansión. Con anterioridad a su existencia, esas escuelas estuvieron a cargo de personas sin capacitación especializada, que en la mayoría de los casos no satisfacían las condiciones mínimas para la función que debían desempeñar. Cuando en el Congreso Pedagógico de 1882 se debatió este problema, Paul Groussac describió al tipo de maestro anterior a la creación de las Escuelas Normales como uno de los siguientes personajes: «[...] el capataz de estancia que deletrea a la par de los alumnos, el dependiente de pulpería, el procurador sin pleitos, el extranjero sin profesión que pasa por la enseñanza como por un puente».[2]

Este panorama comenzó a variar a partir del egreso de las primeras promociones de maestros con título, cuyo efecto se sintió con mayor intensidad en las zonas urbanas. La primera de estas escuelas se creó en la ciudad de Paraná en 1871.[3] El Cuadro 35 permite percibir la evolución sufrida por los establecimientos de enseñanza normal y apreciar claramente de qué manera el mayor impulso fue brindado en la década 1880-1890, en la cual se crearon 24 de las 38 escuelas existentes hasta 1900.

1. En este capítulo no se analizará el pensamiento pedagógico dominante en las Escuelas Normales creadas en este período. Su estudio supondría una investigación separada y de un carácter diferente. Solo se intentará una descripción de los aspectos y significados sociales del normalismo.

2. GROUSSAC, Paul, «El estado actual de la educación primaria en la República Argentina: sus causas, sus remedios», en *El Monitor de la Educación Común*, n° 738, julio de 1934, Buenos Aires, p. 33.

3. Antes de la creación de la Escuela Normal de Paraná, se registraron algunos intentos y proyectos en el mismo sentido, pero de escasa trascendencia. Para una descripción de esos proyectos, puede consultarse CHAVARRÍA, Juan Manuel, *La escuela normal y la cultura argentina*, Buenos Aires, El Ateneo, 1947.

**Cuadro 35. Evolución de las Escuelas Normales (1870-1895)**

| Año | Escuela |
|---|---|
| 1870 | Normal de Paraná (profesores, mixta) |
| 1873 | Concepción del Uruguay (maestras) |
| 1874 | Buenos Aires (profesores) |
| 1875 | Tucumán (maestros)<br>Buenos Aires (profesores) |
| 1878 | Mendoza (maestros)<br>Mendoza (maestras)<br>Catamarca (maestras) |
| 1879 | Rosario (maestras)<br>San Juan (maestras) |
| 1881 | Santiago del Estero (maestras) |
| 1883 | Catamarca (maestros)<br>Salta (maestras) |
| 1884 | La Rioja (maestras)<br>Corrientes (maestras)<br>Córdoba (maestras) |
| 1886 | Córdoba (maestras)<br>Santa Fe (maestros)<br>San Luis (maestras)<br>Jujuy (maestras) |
| 1887 | San Luis (maestros)<br>Corrientes (maestros)<br>San Juan (maestros)<br>La Rioja (maestros)<br>Jujuy (maestros)<br>Mercedes (mixta)<br>Azul (mixta) |
| 1888 | Santiago del Estero (maestros)<br>Salta (maestros)<br>Tucumán (maestras)<br>San Nicolás (mixta)<br>Dolores (mixta)<br>Río Cuarto (mixta) |
| 1889 | La Plata (mixta) |
| 1894 | Rosario (maestros)<br>Villa Mercedes (mixta) |
| 1895 | Buenos Aires (maestras) |
| 1896 | Esperanza (mixta) |

Fuente: *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1895* por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, t. II, *Instrucción Pública*, Buenos Aires, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1895; y Censos escolares de 1883 y 1908.

La evolución de la matrícula en las Escuelas Normales fue muy lenta y con posterioridad a 1890 se produjo un significativo retroceso (véase Cuadro 36). Esto produjo una considerable alarma en las autoridades, quienes, a través del entonces ministro de Instrucción Pública, el Dr. [Antonio] Bermejo, señalaron como causa de la decadencia la conciencia que cundía en el magisterio sobre la falta de porvenir de la carrera. «En bien de la República –señalaba Bermejo–, hay que contener la ruina de esta institución, dictando leyes que aseguren al maestro un retiro tranquilo, cumpliendo las que se refieren a su inamovilidad y ascenso, remunerando mejor sus servicios, o por cualquier otro medio que se crea conducente».[4] En síntesis, el ministro pedía lo mismo que en 1882 había declarado el Congreso Pedagógico.[5] En ese lapso –trece años– no se registró ninguna medida trascendente para mejorar la condición de los maestros, salvo la de exigir el diploma para ejercer como tales.

Si hubiera que encontrar una causa que explique el desinterés por prestigiar la carrera del magisterio, no cabe duda de que este se debió a la composición social de los aspirantes a la docencia, reclutados en mayor medida que para los Colegios Nacionales, en los estratos medios-bajos de la sociedad. Pero para lograr este producto, actuaron factores importantes, propios de la función de la Escuela Normal misma. En primer término, hay que señalar que la carrera del magisterio no era concebida como una etapa previa a los estudios superiores. Este carácter no preparatorio del magisterio fue explicitado en varias ocasiones. La ley del 8 de octubre de 1870, por ejemplo, acordaba becas a setenta jóvenes para estudiar en la Escuela Normal de Paraná, disponiendo la obligación de «[...] dedicarse por tres años luego de que haya terminado sus estudios», como condición para el otorgamiento de la beca.

**Cuadro 36. Matrícula en las Escuelas Normales (1880-1895)**

| | 1880 | 1885 | 1890 | 1895 |
|---|---|---|---|---|
| Buenos Aires | 94 | 227 | 381 | 649 |
| Litoral | 206 | 323 | 379 | 310 |
| Resto del país | 163 | 368 | 663 | 641 |
| Total | 463 | 918 | 1.423 | 1.600 |

Fuente: Memorias del Ministerio de Instrucción Pública.

4. *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1896* por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, t. I, *Texto*, Buenos Aires, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1896, p. XXVIII.

5. El Capítulo IV de las resoluciones del Congreso Pedagógico de 1882 estaba dedicado a la organización y dotación de personal docente. Seis resoluciones componen dicho capítulo: la primera se refiere a la creación de Escuelas Normales e internados para alumnos provenientes de zonas rurales; la segunda establece la prioridad del egresado de Escuelas Normales para los cargos docentes; la tercera dispone la obligación de acreditar idoneidad en el cargo; en la cuarta, quinta y sexta se hace referencia a las condiciones materiales del docente (posibilidad de ascenso, remuneración justa, premios especiales, jubilación, etc.). *El Monitor de la Educación Común*, n° 738, *op. cit.*, pp. 272-273.

Por otra parte, el gobierno no prosiguió la creación de Escuelas Normales de profesores, dando entre otras razones la siguiente:

> Se observa, en efecto, que los normalistas profesores, apreciando su competencia, se sienten llamados a seguir otras carreras consideradas de mayor importancia que la de los preceptores de escuelas comunes, de lo que resulta que esos alumnos, una vez que abandonan las aulas y cuando se hallan en estado de servir al país en los puestos a que fueron destinados, desdeñan ocuparlos y se dedican al estudio en los Colegios Nacionales, al profesorado en los mismos o en los particulares, a los estudios universitarios o al desempeño de diversos destinos, en la administración o en el comercio, defraudando de esa manera los propósitos que tuvo el gobierno.[6]

En 1892, por fin, el gobierno suprimió las becas otorgadas a los varones en las Escuelas Normales. «Una de las razones que se tuvo en vista para suprimir las becas fue que los maestros normales, con muy pocas excepciones, no cumplían las obligaciones contraídas con el Estado y que en lugar de enseñar en las escuelas primarias aspiraban a los cursos universitarios o se dedicaban a la política.»[7]

Parece evidente, a través de estos testimonios, que existía un deseo manifiesto por parte del gobierno en el sentido de impedir que los normalistas prosiguieran luego otros estudios en lugar de dedicarse a la enseñanza y, complementariamente, se percibe la presión, en especial de los egresados de las Escuelas Normales de profesores, para ingresar a la universidad. Fue esta presión, entre otras causas, la que parece haber actuado como factor desencadenante en la creación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Ya a fines de la década de 1880, comenzaron a registrarse en los informes de inspectores y del rector pedidos insistentes referidos a la creación de esa facultad. En 1888, por ejemplo, el informe del rector [Leopoldo Basavilbaso] señalaba que faltaba en la universidad «[...] el departamento de estudios destinado a mantener la alta cultura científica y literaria, a difundir la ciencia [*sic*] y las letras por las ciencias y las letras mismas».[8] Adjunto a esa nota, el rector proponía un posible plan de estudios que reflejaba tanto los intereses clásicos de tipo humanista como los científico-positivistas. El plan comprendía las siguientes materias: latín, griego, literatura latina, literatura griega, literatura castellana (española y americana), lingüística y ciencia comparada del lenguaje, estética, historia universal, estadística, geología general, geología

6. *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1884* por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, t. I, *Texto*, Buenos Aires, Imprenta y Litografía La Tribuna Nacional, 1884, p. 238.

7. *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1892* por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, t. II, *Anexos de Instrucción Pública*, Buenos Aires, Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco, 1892, p. 21.

8. *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1889* por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, t. III, *Anexos de Instrucción Pública*, Buenos Aires, Imprenta La Universidad, 1889, p. 409.

física, zoología, filosofía (lógica, psicología experimental y moral), historia de la filosofía, antropología general, ciencias de la educación y cursos complementarios y optativos sobre literatura francesa, italiana, alemana, inglesa y oriental y cursos de arqueología.

No sorprende, en consecuencia, que la composición de la matrícula del primer año en que comenzó a funcionar la Facultad de Filosofía y Letras arrojara una notable mayoría de alumnos provenientes de la Escuela Normal de Profesores (véase Cuadro 37).

**Cuadro 37. Títulos de los alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras (1895)**

| Título | Cantidad |
|---|---|
| Profesores normales | 20 |
| Abogados | 2 |
| Bachilleres (extranjeros) | 2 |
| Bachilleres (argentinos) | 5 |
| Total | 29 |

Fuente: Memorias del Ministerio de Instrucción Pública.

El segundo hecho que permite inferir la presencia de un alumnado proveniente de sectores económicamente débiles es la existencia de un alto porcentaje de alumnos becados. Esto no supone pensar que la distribución de becas se hacía con garantías efectivas de justicia. Hay numerosos testimonios en el sentido contrario que muestran el carácter de favor político que con frecuencia tenía este recurso. Sarmiento decía, refiriéndose a la falsedad de la supuesta democracia existente en América, que «un plebeyo, el *roto*, como tan pintorescamente se le llama en Chile, no ha de ir a aprender geografía o latín sino por excepción. Hay, es verdad, becas para los pobres, pero estos pobres son los de la democracia decente. Pídelas un diputado, un amigo, alguien: pero este alguien es de buena familia».[9] Una queja similar efectuaba Zubiaur en su informe de inspector en 1886, al afirmar que la modificación del sistema de becas se hacía impostergable, «[...] pues se conceden, en las escuelas de maestras, especialmente a hijas de personas pudientes que residen en la misma ciudad en que funciona la escuela o a niñas que asisten a los cursos

9. SARMIENTO, Domingo F., *Obras completas*, Buenos Aires, Luz del Día, 1948-1956, t. XLVII, p. 14.

primarios».[10] A pesar de esas arbitrariedades, es presumible que los alumnos becados provinieran de sectores sociales más débiles o de los hijos de familias de la vieja aristocracia venida a menos que podían gestionar ese «favor» por parte del gobierno.

**Cuadro 38. Alumnos becados en la Escuela Normal (1884-1886)**

| | 1884 | | 1886 | |
|---|---|---|---|---|
| | Becados | No becados | Becados | No becados |
| Buenos Aires | 76% | 24% | 90% | 10% |
| Litoral | 75% | 25% | 83% | 17% |
| Resto del país | 57% | 43% | 69% | 31% |

Fuente: Memorias del Ministerio de Instrucción Pública.

La reconstrucción de la distribución de las becas en dos años de este período (1884 y 1886) permite observar el elevado porcentaje de alumnos becados: 67,5% en 1884 y 79,5% en 1886. Los menores porcentajes de becados, dentro de lo elevado que eran en general, se encontraban en el interior del país (véase Cuadro 38). Es probable que la distancia con respecto a los centros de enseñanza superior influyera para que los hijos e hijas de familias de clase alta concurriesen a la Escuela Normal, la cual, por otra parte, encontraba los mayores índices de expansión también en esa zona (véase Cuadro 39). Todos estos factores (falta de prestigio, escasa remuneración, etc.) influyeron desde un comienzo en la *preponderancia femenina del alumnado normalista*. Pero este fenómeno se vio favorecido por justificaciones de carácter científico, ya que en el pensamiento pedagógico dominante en la época figuraba –en lugar de privilegio– la noción de la mujer como «maestra natural». El Congreso Pedagógico de 1882 había declarado la conveniencia de estimular y favorecer en todos los países de América del Sur «[...] la especialización y el predominio que adquiere naturalmente y por esfuerzo propio la mujer como educacionista primaria»,[11] y la Ley Nº 1420 –por su parte– dio a esta declaración carácter legal al establecer en su Artículo 10 la obligación de poner los primeros grados de la escuela primaria a cargo exclusivamente de maestras mujeres. Este estímulo implicaba, como contrapartida, el desaliento a los varones; medidas como la de 1892, por la cual se excluía a los varones de las becas de estudio, tenían, indudablemente, ese efecto.

10. *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1887* por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, t. I, *Texto*, Buenos Aires, Taller Tipográfico de la Penitenciaría, 1887, pp. 987-988.

11. En *El Monitor de la Educación Común*, nº 738, *op. cit.*, p. 270.

Debido a esos esfuerzos, el predominio femenino fue constante. Cuando amenazó con perderse (véanse en el Cuadro 40 las cifras de 1890), se tomó la medida citada con respecto a las becas, que obró muy eficazmente ya que logró un regreso a las proporciones anteriores.

**Cuadro 39. Alumnos maestros cada 10.000 habitantes (1895)**

| Zona | Población | Inscriptos | ‰ |
|---|---|---|---|
| Buenos Aires | 1.585.022 | 649 | 4 |
| Litoral | 928.825 | 310 | 3,3 |
| Resto del país | 1.337.695 | 641 | 4,7 |

Fuente: *Segundo Censo de la República Argentina* (mayo 10 de 1895), Buenos Aires, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1898; y Memorias del Ministerio de Instrucción Pública.

**Cuadro 40. Matrícula de las Escuelas Normales según sexo (1880-1895)**

| | 1880 | 1885 | 1890 | 1895 |
|---|---|---|---|---|
| Varones | 26,5% | 24,5% | 33,5% | 23% |
| Mujeres | 54% | 59% | 46% | 58% |
| Escuelas mixtas | 19,5% | 16,5% | 20,5% | 19% |

Fuente: Memorias del Ministerio de Instrucción Pública.

Discriminando la composición por sexo de la matrícula según las diferentes zonas del país (véase Cuadro 41), se advierte que el mayor caudal de varones estaba en el interior. La distancia con respecto a los centros de enseñanza superior y la falta de otras perspectivas ocupacionales al margen de la administración pública pueden –nuevamente– explicar este hecho.

## LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL Y LA DESERCIÓN OCUPACIONAL

Entre los factores que obligaron a las autoridades a reclamar medidas para evitar «la ruina de esta institución», como había dicho Bermejo, el drenaje

**Cuadro 41. Matrícula de Escuelas Normales por sexo y por zonas (1880-1895)**

| | 1880 | | | 1885 | | | 1890 | | | 1895 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Var. | Muj. | Mix. | Var. | Muj. | Mix. | Var. | Muj. | Mix. | Var. | Muj. | Mix. |
| Buenos Aires | 48% | 52% | – | 39% | 61% | – | 19% | 53,5% | 27,5% | 15% | 60% | 25% |
| Litoral | – | 56% | 44% | – | 53% | 47% | 19% | 37% | 44% | 15% | 54% | 3% |
| Resto del país | 48% | 52% | – | 37% | 63% | – | 50,5% | 46,5% | 3% | 35% | 58% | 7% |

Fuente: Memorias del Ministerio de Instrucción Pública.

producido tanto a nivel estudiantil como ocupacional era uno de los más importantes. Si bien la deserción de estudiantes normalistas fue menor que la que se produjo en los Colegios Nacionales, no lo fue en una magnitud tan grande como podría suponerse a partir de la cantidad de alumnos becados que existían en las Escuelas Normales. Aun con becas, los alumnos desertaban igual, especialmente los varones (véase Cuadro 42).

**Cuadro 42. Deserción en Escuelas Normales (1888-1890)**

| Escuela | % |
|---|---|
| Normales de varones | 60,6* |
| Normales de mujeres | 51,8** |
| Normales mixtas | 43,8*** |
| Normales de profesores | 47,0**** |

* El cálculo está hecho sobre la base de los datos de inscripción de las siguientes escuelas: Catamarca, Mendoza, Córdoba, La Rioja, Corrientes, San Juan, Tucumán, Santiago del Estero y Jujuy; no se pudieron obtener datos en las escuelas de Santa Fe, San Luis y Salta.

** Para las Escuelas Normales de mujeres, se tomaron en cuenta los datos de los siguientes establecimientos: Concepción del Uruguay, Corrientes, Córdoba, San Luis, Catamarca, Santiago del Estero y Salta. No se obtuvieron datos de las escuelas de Rosario, Mendoza, San Juan, La Rioja, Tucumán y Jujuy.

*** Para las Normales mixtas, los datos corresponden a las escuelas de Mercedes, Dolores y Río Cuarto. Faltan datos de Azul y San Nicolás. La Escuela Normal Mixta de La Plata comenzó a funcionar en 1889 y por eso no puede ser tenida en cuenta.

**** El cálculo para las Escuelas Normales de profesores fue hecho en el período 1886-1890.

Fuente: Memorias del Ministerio de Instrucción Pública.

También se registraban altos porcentajes de deserción ocupacional. Muchos alumnos, una vez recibidos, se dedicaban a otras tareas. Un cuadro transcripto de la Memoria ministerial de 1892 puede dar una idea aproximada de este fenómeno (véase Cuadro 43).

Los porcentajes que se deducen del Cuadro 42 indican que para Buenos Aires (Capital Federal y Provincia), la deserción ocupacional era del 9,2%, para el interior del país del 24,2% y para el Litoral del 48,6%. No hay datos precisos sobre el sexo de los desertores ocupacionales, pero no parece muy aventurado suponer que la mayoría de ellos –especialmente en el Litoral– podrían ser varones que, ante posibilidades de empleos más rentables que el magisterio, optaran por no ejercer.

A pesar del deterioro de las Escuelas Normales, la producción de maestros permitió operar un sensible progreso en la calidad de la educación. Primero,

**Cuadro 43. Maestros graduados y maestros en ejercicio (1892)**

| Escuela | Graduados | Ejercen |
|---|---|---|
| Capital | 453 | 340 |
| Concepción del Uruguay | 142 | 52 |
| Rosario | 47 | 27 |
| Santa Fe | 21 | 17 |
| Corrientes | 79 | 72 |
| Córdoba | 49 | 78 |
| San Luis | 58 | 88 |
| Mendoza | 100 | 66 |
| San Juan | 71 | 61 |
| Catamarca | 122 | 60 |
| La Rioja | 28 | 45 |
| Tucumán | 137 | 33 |
| Santiago | 58 | 45 |
| Salta | 30 | 10 |
| Jujuy | 20 | 20 |
| Paraná | 257 | 113 |
| Mercedes | 8 | 14 |
| Azul | 15 | 14 |
| La Plata | – | 35 |
| San Nicolás | – | 15 |
| Dolores | 6 | 13 |
| Río Cuarto | 3 | 17 |
| Total | 1.704 | 1.235 |

Fuente: *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1892* por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Buenos Aires, Taller Tipográfico de la Penitenciaría, 1892.

porque se efectuó un reemplazo casi total del antiguo magisterio sin título ni capacidad probada por otro que, por lo menos teóricamente, ofrecía mayores garantías para el desempeño eficaz de su tarea. Y segundo, porque el aumento de maestros hizo variar significativamente la proporción de alumnos que atendía cada uno. En 1870, el promedio para todo el país era de 54 alumnos por maestro, mientras que en 1890 era de 35.

Por otra parte, la orientación científica que se intentó dar a los estudios pedagógicos influyó considerablemente en la calidad de la enseñanza. Este aspecto del problema atañe a un estudio aún inexistente sobre las características teóricas y su presencia efectiva en la práctica docente del *positivismo pedagógico* dominante en todo este período. El pensamiento de hombres como José María Torres, Pedro Scalabrini, Francisco Berra, Carlos N. Vergara, etc., son la fuente de un estudio diferente, que no podemos intentar realizar aquí.

# Conclusiones

1. La educación o, mejor dicho, el sistema educativo argentino creado en las últimas décadas del siglo XIX no jugó un papel importante en relación con la economía nacional. Esta falta de contribución efectiva de la educación con respecto a la economía no se debió, como pudo ocurrir en épocas más recientes, a deficiencias en los sectores del sistema educativo mismo, encargados de cumplir con dicha contribución. En este caso, al contrario, no existía ningún sector del sistema encargado de ese propósito y los intentos por crearlos fracasaron sistemáticamente. La economía misma, por su parte, por estar basada en la explotación agropecuaria extensiva y en el desaliento a la industria, no requería la preparación de personal técnico capacitado para su funcionamiento. La presencia inmigratoria, por otra parte, cubrió las eventuales necesidades surgidas por la dinámica propia impuesta por el crecimiento y la modernización iniciados a partir de 1880. Esta desvinculación de la educación con respecto a la economía supuso, históricamente, una ruptura con la concepción que sobre el particular habían mantenido las sucesivas *élites* ilustradas porteñas.

2. Aun careciendo de requerimientos por parte de la economía, el sistema educativo se expandió considerablemente. Las razones de esta expansión parecen encontrarse en las necesidades políticas del régimen, cuya estabilidad dependía –en parte objetivamente y en parte porque así se presentaba en las concepciones de la época– de la educación de las masas y de la acción de *élites* locales con capacidad de dirección. Las motivaciones políticas impulsaron el desarrollo de la enseñanza y le dieron un carácter formativo general y enciclopedista. Este fenómeno fue particularmente conflictivo a nivel de la enseñanza media. En este sentido, no es casual que el sistema inaugurado en 1880 contemple la organización de la educación por la base y por la cúspide, dejando sin definir con precisión el papel que le corresponde al ciclo medio. Tanto la Ley Nº 1420 como la ley Avellaneda se ocupan de definir para la escuela primaria

y para la universidad, respectivamente, los términos que las rigen, su forma de gobierno, sus objetivos, etc. En cambio, para la escuela secundaria no se elaboró nada similar, lo cual no implicó –como podría pensarse en primera instancia– una despreocupación por dicho ciclo. Por el contrario, los hechos demuestran que la escuela media llegó a constituirse en ciertos momentos en el punto más agudo de conflicto y, por otra parte, absorbió la mayor parte del presupuesto educacional. El hecho de que no se haya dictado una ley que la organice no quiere decir, de ninguna manera, que no cumpliera objetivamente un papel o una función definida, independientemente de las leyes que se pudieran elaborar. A través de los testimonios consultados, las posiciones al respecto parecen resumirse en dos alternativas: mantener la escuela media (excluyendo ahora a la Escuela Normal) con su carácter *preparatorio* para la universidad o darle fines propios y por lo tanto diversificar su carácter creando, junto a las escuelas de preparación humanista general, establecimientos especializados de tipo profesional. En los veinte años estudiados en este trabajo se puede advertir cómo se va consolidando la primera posición y cómo los intentos de modificarla se ven frustrados sistemáticamente.

La explicación que generalmente se ha dado sobre este hecho tiende a afirmar que, en última instancia, la no organización del ciclo medio se debió a que la sociedad no estaba suficientemente complejizada al punto de requerir recursos humanos para puestos *medios*, es decir, superiores a la mera mano de obra no especializada e inferior al técnico de nivel universitario. Pero en nuestro caso particular, al menos, el problema se complica un tanto por la presencia masiva y creciente de los sectores medios urbanos, los cuales, a diferencia de los mismos sectores en países de desarrollo más temprano, crecieron a un ritmo más rápido que el crecimiento de la complejización de la sociedad.

El conflicto que dominó el comportamiento de estos sectores medios fue el enfrentamiento con la oligarquía para lograr democratizar las vías de acceso al poder. A raíz de esta situación, el sistema educativo tradicional, que satisfacía con suficiente eficacia las exigencias para el desempeño de puestos políticos, no solo no fue cuestionado por los sectores medios, sino que fue defendido y consolidado por ellos. Complementariamente, los proyectos de modernización que se presentaron durante este período y en años posteriores provinieron de la misma oligarquía, para la cual la diversificación profesional de la enseñanza suponía eliminar un número considerable de candidatos preparados para el poder.

Esta explicación no pretende sobrevalorar la importancia de la educación en la determinación del comportamiento político. Pretende, tan solo, ubicar las actitudes de los diferentes sectores sociales frente a la educación en el marco más correcto posible. La utilización de la variable política para el análisis de los fenómenos educativos ha sido hasta ahora muy poco utilizada, pero creemos que –por lo menos en el caso argentino– está demostrando una notable fertilidad.

3. El sistema educativo creado en este período tuvo un fuerte acento estatista-centralizador. Esto queda demostrado a través de las proporciones en que el Estado, como agencia educadora, asumió su tarea en el ámbito nacional y, por otra parte, en las relaciones de fiscalización que estableció sobre las otras agencias de tipo privado. Esta centralización educativa no fue un fenómeno aislado

en la acción del Estado sino que, por el contrario, fue una manifestación particular de un proceso general que tuvo su raíz en la distribución diferencial de la riqueza que, como se sabe, favoreció notablemente a las zonas bonaerense y Litoral.

Pero la centralización tuvo, entre otras facetas, la de permitir una concentración del manejo de los mecanismos de control social en el gobierno nacional. Y en este aspecto, el manejo de la educación jugó un papel muy importante, que se reflejó en el deseo del Poder Ejecutivo de controlar el manejo del nombramiento de docentes en la enseñanza superior y de las autoridades del Consejo Nacional de Educación en el ciclo primario. Por otra parte, esta característica de la esfera del poder permite explicar el conflicto con la Iglesia católica en términos de una lucha por lograr el manejo de un mecanismo de control social. En este caso, al igual que en el caso de la educación misma, es necesario distinguir entre el control social sobre la Iglesia y la Iglesia como mecanismo de control. El Estado tuvo frente a ella un comportamiento que tendió a mantenerla bajo su dependencia para poder dominar su desempeño como ente de control social.

4. El laicismo, unido a la preponderancia estatal en la difusión de la enseñanza, puede ser interpretado como un intento de integrar a una población heterogénea a partir de valores seculares universalistas, lo cual suponía una posición de enfrentamiento activo con respecto a las pautas de tipo tradicional-localista. En este marco se puede comprender la razón de la dualidad de conductas que tuvo la *élite* dirigente que, mientras por un lado reafirmaba su aceptación de los modelos de vida europeos, por el otro combatía todo foco de perpetuación de las formas de vida de cada comunidad extranjera en particular.

5. El progreso educacional del país en este período puede ser caracterizado como desigual –en la medida en que se concentró en algunas zonas con mayor fuerza e intensidad que en otras– y poco efectivo –debido, fundamentalmente, a los enormes porcentajes de deserción escolar que se pueden comprobar al menos en los niveles primario y medio–.

Las crisis políticas y económicas afectaron sensiblemente los presupuestos destinados al fomento de la educación, lo cual desmiente los deseos de independencia financiera proclamados por los principales representantes de la política educacional de todo este período.

6. La Escuela Normal y, por consiguiente, la carrera del magisterio, tuvieron en la práctica, desde sus orígenes, un bajo nivel de prestigio social. Esto estuvo motivado en gran medida porque, al no tener un carácter preparatorio para la universidad, concurrió a ella un alumnado de condición social más baja que el de los Colegios Nacionales y, fundamentalmente, compuesto por mujeres.

# Oligarquía, clase media y educación en Argentina (1900-1930)

El estudio del desarrollo de la educación argentina revela un hecho que –para el análisis superficial– resulta paradójico y hasta contradictorio: los proyectos más importantes de reorientación del sistema educativo argentino hacia contenidos y formas más modernas fueron producidos por gobiernos o representantes de gobiernos conservadores; complementariamente, los grupos políticos representativos de los sectores medios (urbanos o rurales) rechazaron en general estos intentos de reforma, defendiendo –implícita o explícitamente– la vigencia del sistema tradicional. Los proyectos de Osvaldo Magnasco a fines del siglo XIX y el intento de Saavedra Lamas en 1916 son los ejemplos más significativos, pero no los únicos, de la tendencia mencionada. Previamente a Magnasco, Juan Balestra, Antonio Bermejo y Luis Beláustegui sostuvieron ideas parecidas, mientras que José B. Zubiaur informaba doctrinariamente de las ventajas y las formas posibles de cambiar el régimen de enseñanza media y Gouchón se anticipaba a Saavedra Lamas desde la Cámara de Diputados con su proyecto de ley presentado en 1905 y en el cual aparecía vislumbrada la escuela intermedia como una forma posible de solución.

No es casual que este movimiento se produjera a partir de los años posteriores a la revolución de 1890 y que el proyecto más integral de reforma se presentara en los años previos al ascenso de Hipólito Yrigoyen a la presidencia de la nación. Una serie de circunstancias contribuyeron a que fuese así, aunque la clave para la explicación de estos hechos reside en las condiciones particulares de tipo económico y político de los dos momentos mencionados. En el primero, la revolución de 1890 se da conjuntamente con la crisis económica de ese año. En el segundo, el estallido de la primera guerra mundial –que provocó la necesidad de un reordenamiento de la economía nacional, trabada por las dificultades en el intercambio comercial tradicional–, también es contemporáneo del cambio político que supuso el ascenso del radicalismo al poder.

Las interpretaciones habituales sobre estos hechos tendieron a reducir el problema a sus causas meramente económicas, afirmando que en la medida en

que la crisis de la «Baring Brothers» y el estallido de la primera guerra mundial afectaban la estructura económica tradicional, se imponían cambios que fortalecieron el desarrollo de la producción sobre la base de estímulos internos, entre los cuales la mayor capacitación de los recursos humanos aparecía como importante. Si bien esta interpretación es relativamente adecuada, no alcanza a explicar una serie de hechos que se produjeron alrededor de los intentos de reforma y que atañen, principalmente, al comportamiento de los diferentes sectores políticos existentes en el país en esos momentos.

Para lograr un intento de explicación más exhaustivo, debemos partir de una premisa ya analizada en la primera parte de este libro,[1] en la cual se intentó demostrar en qué medida el sistema educativo argentino fue elaborado teniendo en cuenta, básicamente, necesidades políticas. La importancia de la variable *política* en todo el proceso de la Organización Nacional y en el denominado «proyecto» de la generación del ochenta ha sido destacada en estudios recientes, los cuales explican la consolidación y expansión de la economía exportadora en el ámbito latinoamericano como un problema menos económico que político. Los pactos, alianzas o subordinaciones entre los distintos grupos fueron fundamentales en este proceso, del cual resultó un fortalecimiento del Estado considerado como entidad destinada a mantener el equilibrio y la cohesión, garantizando el dominio establecido entre un sector y el resto de la sociedad.[2]

Las manifestaciones del fortalecimiento del Estado se reflejaron –en lo que concierne a la política educativa– en el intento de monopolizar el otorgamiento del servicio educativo y en la centralización creciente de la administración de ese servicio. En el plano ideológico, esta centralización garantizaba la socialización de los sectores que accedían a la educación dentro de un mismo marco de referencia, al tiempo que constituía la única posibilidad más o menos segura de que ese servicio fuera prestado con cierta eficiencia. Mientras el sector que tenía acceso a la enseñanza media y superior era el que ofrecía mayor interés para la socialización política, su control quedó en manos del poder central, que las orientó preferentemente hacia contenidos enciclopédico-humanistas, adecuados para el posterior ejercicio de funciones políticas.

En términos de un análisis sociológico, la enseñanza media y superior cumplieron la función de formar una *clase política*[3] homogeneizada en la adhesión a las pautas modernizantes del sector porteño. Es bien sabido, sin embargo, que el sistema político argentino fue convirtiéndose progresivamente en un sistema *oligárquico*, en el cual la élite política que controlaba el poder regulaba su renovación sin participación del resto de la población y sin brindar posibilidades de acceso a los competidores. La expansión relativa del sistema educativo dentro de un sistema político oligárquico condujo, inevitablemente, a la aparición de grupos que trataron de provocar la apertura del poder político a sectores más amplios. Estos grupos se nutrieron, básicamente, de la juventud urbana

1. En especial, véase el Capítulo III.

2. CARDOSO, Fernando H. y FALETTO, Enzo, *Desarrollo y dependencia en América Latina*, México, Siglo XXI, 1970, pp. 45-46.

3. BOTTOMORE, Thomas B., *Minorías selectas y sociedad*, Madrid, Gredos, 1965.

universitaria o desertora de la universidad, que tenían en esa apertura su mejor posibilidad de ascenso.

La primera crisis del sistema político, ocasionada por la presencia de estos miembros de la clase política sin posibilidad de participar en el poder, tuvo lugar en la revolución de 1890. Hay acuerdo, y se ha señalado repetidamente, que las consignas de la Unión Cívica –organización política que preparó el movimiento– no superaban el marco de los reclamos en favor de la vigencia de la Constitución, la implantación del sufragio universal y la moral administrativa.

La presencia de estos sectores y su acción, junto a la contemporánea crisis económica, provocaron un replanteo o, al menos, una mayor toma de conciencia acerca de los efectos reales que el sistema educativo estaba logrando. Esto explicaría por qué a partir de 1890 comenzaron a tener eco en las esferas oficiales las ideas de algunos sectores políticos y educadores en el sentido de dar a la enseñanza una orientación técnica y profesional.

Antes de analizar específicamente el contenido de esos reclamos, conviene aclarar el significado social que, en general, podemos asignar a este tipo especial de enseñanza.

La enseñanza técnica se diferencia del mero entrenamiento profesional porque requiere, para su desarrollo, de instituciones específicas que respondan a las exigencias de la mayor complejización de las actividades productivas. La aparición de estas instituciones estuvo rodeada de un amplio debate acerca de la intensidad que debía darse a la promoción de este desarrollo y, principalmente, acerca de las finalidades que debía cumplir. Como se sabe, la complejización de la producción se dio en un marco social que se caracterizaba por el fortalecimiento de la burguesía como clase dominante y de la democracia como sistema político. Esta democracia exigía, al menos nominalmente, la universalización de la educación como condición indispensable para su vigencia. El dominio de una clase sobre el resto y los planteos teórico-democráticos de igualdad tuvieron como resultante la estructuración de un sistema educativo basado en niveles *socialmente diferenciados*. La universalización de la enseñanza tuvo lugar solamente en el nivel primario, mientras que la escuela media y la superior quedaban reservadas para las nuevas generaciones provenientes de los sectores privilegiados. En la medida en que estos dos ciclos se convirtieron en el camino obligado de los miembros de la clase política, todo el debate alrededor de sus modalidades incluía una referencia a la vigencia de las garantías de funcionamiento democrático que exigía el sistema; dicho en otras palabras, en tanto la enseñanza era una de las formas principales de acceso a las fuentes de poder político, su orientación y su control tenían incidencia directa en las aspiraciones políticas de cualquier sector con intereses de ese tipo. No sorprende, por esto, que los debates que ocasionó el cambio de orientación de los sistemas educativos de los países capitalistas avanzados incluyeran amplias referencias a los problemas políticos que acarrearían esos cambios. Básicamente, estos consistían en que la diversificación de los estudios creaba otras tantas vías de canalización de los sectores sociales en ascenso, dejando intacto el monopolio que sobre la preparación para la vida política tenía la élite dominante. Para decirlo en los términos con que Gramsci se refiriera a esta situación, la enseñanza técnica especializada tiene un profundo carácter antidemocrático, en tanto eterniza las diferencias

tradicionales al especializar a los distintos grupos en una función determinada de la actividad económica, reservando para otro grupo la especialización en el manejo de la esfera del poder.[4]

El modelo paradigmático de esta situación lo constituyó la educación inglesa que, como se sabe, estaba dotada de una serie de mecanismos que determinaban una diferenciación social muy clara en los distintos tipos de estudios. Los sectores populares se dirigían a las escuelas estatales de oficios manuales, mientras que los miembros de la clase alta se educaban en los centros tradicionales de reclutamiento de altos funcionarios políticos (Oxford, Cambridge, etc.).

Al estudiar el caso argentino, veremos la magnitud de la claridad que existía acerca de esta particular característica de la diversificación de los estudios secundarios. Por otra parte, la introducción de esta variable *política* en el estudio del desarrollo de la enseñanza técnica arroja luz sobre el comportamiento que los sectores medios mantuvieron ante ella. Si recordamos que la base de su estrategia la constituyeron siempre las exigencias de mayor participación política, se explica que hayan sido reticentes y hasta enérgicos opositores a todo intento de privar o reducir las oportunidades de preparación para la política que existían en el país. A todo lo dicho hasta aquí hay que unir, además, la idea de que en nuestro país esa diversificación no tenía siquiera la ventaja «material» que presentaba en los países capitalistas avanzados, pues las posibilidades que nuestro medio ofrecía en cuanto a incorporar personal con capacitación técnica a la producción no eran demasiado diferentes a las que existían para incorporarse sin ella.

Esta interpretación no pretende ser excluyente. Podría sostenerse, con sobrados motivos, la existencia de otros factores que explicarían tanto la actitud modernizante de la oligarquía como la reacción tradicionalista de los sectores medios. Entre estos otros factores se destaca, por ejemplo, la influencia de los modelos extranjeros –europeos y norteamericanos– en la ideología del sector dirigente. Podría explicarse todo este proceso modernizante como un caso de «imitación» encuadrable dentro de un marco general de dependencia cultural en el cual el país se encontraba en esos momentos. Sin negar la importancia de este factor, es preciso recordar que, en general, el comportamiento dependiente de la oligarquía incluye una nota que con frecuencia algunos esquemas tienden a minimizar. Los grupos locales que actúan como agentes de la dependencia tienen intereses propios que muchas veces son privativos; por tanto, «imitan» aquello que favorece sus intereses o que, por lo menos, no los afecta negativamente. En cada caso de «imitación», lo importante es determinar la relación que existe entre lo imitado y los intereses locales; a eso debe tender el esfuerzo del análisis y es en ese sentido que destacamos el valor político que poseía la adopción de los modelos extranjeros de diversificación de la enseñanza e incorporación de orientaciones técnicas.

4. GRAMSCI, Antonio, *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Buenos Aires, Lautaro, 1960.

# I. Los intentos de reforma anteriores a 1916

Tal como quedó dicho anteriormente, el auge del movimiento favorable a la reforma del sistema educativo hacia orientaciones técnicas comenzó a partir de 1890. Las memorias ministeriales de Juan Balestra, Antonio Bermejo y Luis Beláustegui reflejan estas ideas y contienen proyectos que –en mayor o menor medida– tendían a lograr esa modificación. El producto inmediato de este movimiento fue la creación de las primeras escuelas comerciales e industriales en Buenos Aires y en Rosario, cuyo crecimiento –en los primeros años de vida–, si bien no fue exorbitante, fue suficiente para justificar su creación. La Escuela Superior de Comercio tiene, en 1892, 366 alumnos y en 1900 ya contaba con 673. Por su parte, la Escuela Comercial de Rosario, que tenía 50 alumnos en 1896, contaba con 238 en 1900; mientras que la Escuela Industrial de la Nación, que comenzó a funcionar en 1898, tiene, en 1900, 84 alumnos.[5]

La expresión más orgánica –sin lugar a dudas– la constituyó la acción de Osvaldo Magnasco desde el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública a partir de 1898. El 31 de mayo de 1899, con la firma de Julio A. Roca y del propio Magnasco, se elevó al Congreso Nacional un proyecto de Plan de Enseñanza General y Universitaria acompañado de un mensaje en el que se exponían las líneas fundamentales de la política educativa que se intentaría llevar a cabo.[6]

En este capítulo nos limitaremos a aquella parte del proyecto relativa a la introducción de orientaciones prácticas en el sistema educativo; que fuera calificada en el mensaje como uno de los más «empeñosos propósitos» del Poder Ejecutivo. Se distinguían en ese mensaje dos acepciones de la expresión *tendencias prácticas*:

5. Memorias del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

6. Véase el texto completo en el *Diario de Sesiones*, Cámara de Diputados, 1899, pp. 641-642, o en Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Antecedentes sobre Enseñanzas secundaria y normal en la República Argentina*, Buenos Aires, 1903.

> [...] la una que implica desechar del plan –y por tanto de los programas, que son su reglamentación– todo conocimiento abstracto cuyas virtudes de aplicación no sean una necesidad bien comprobada, o que no concurra a disciplinar la inteligencia, a estimular el sentimiento, sin los excesos contraproducentes de nuestro plan vigente y muchos otros análogos. La otra, responde al concepto utilitario común, es decir, a la adquisición o desarrollo que el progreso material de la República requiere más imperiosamente.[7]

Eliminar el enciclopedismo y reorientar el sentido de los estudios de un sector importante de la juventud fueron presentados en ese mensaje como los propósitos explícitos del gobierno. No sorprendió, en consecuencia, que un año después llegara al Congreso Nacional otro proyecto de ley en el cual se intentaba –ya en forma concreta– suprimir varios Colegios Nacionales y transformarlos en escuelas de tipo práctico. Solamente seguirían funcionando los Colegios Nacionales existentes en Concepción del Uruguay, Rosario, Tucumán, Mendoza y los cuatro de la Capital Federal. El proyecto también establecía que las provincias se harían cargo de los institutos prácticos creados en reemplazo de los Colegios Nacionales y de las Escuelas Normales, para lo cual el Poder Ejecutivo establecía un tipo especial de subsidios.[8] El debate que este proyecto originó en la Cámara de Diputados es un buen indicador para apreciar las posiciones con las cuales se apoyaba o se rechazaba esta reformulación de objetivos educativos en nuestro país.

Consecuentemente con lo expuesto en el parágrafo anterior, la oposición a un proyecto tendiente a modificar los objetivos del sistema educativo argentino tendría que realizarse en términos políticos, reivindicando el derecho democrático de preparar a grupos amplios para las funciones políticas. A través del debate parlamentario se aprecia que, efectivamente, este aspecto del problema estuvo presente en gran parte de su desarrollo. La intención oficial fue calificada de antidemocrática por Alejandro Carbó, el principal vocero opositor, quien afirmó, avanzada ya la discusión, que estaba

> [...] completamente convencido, ya sin ningún género de duda, que ya no se trata de una cuestión de economía, ya no es una cuestión de proletariado intelectual, ya aparece algo aquí que se opone a este espíritu a que se refiere Gréard, a este espíritu antidemocrático.[9]

Según Carbó, el proyecto de Magnasco estaba inspirado en los principios antidemocráticos de Richelieu y Napoleón. Para solventar más su argumentación, citó profusamente a autores europeos, en algunos de los cuales –Lamarzelle, por ejemplo– aparece explícitamente planteada la cuestión de la enseñanza técnica

7. Ibíd.

8. El texto de este otro proyecto figura en el *Diario de Sesiones*, *op. cit.*, y en *Antecedentes sobre Enseñanzas secundaria y normal en la República Argentina*, *op. cit.*, p. 672.

9. *Diario de Sesiones*, p. 1.260.

como un elemento eficaz para desviar la ola de ascenso popular hacia alternativas diferentes a las tradicionales, evitando así su injerencia en el monopolio del poder ejercido por la élite burguesa especializada.[10]

Pero donde este planteo adquiere su mayor crudeza es en el discurso que pronunciara el diputado [Joaquín] Castellanos en la sesión del 24 de septiembre de 1900. Allí se admite francamente el carácter clasista de la enseñanza y la necesidad de crear escuelas técnicas para los hijos de las clases populares, reservando los Colegios Nacionales para los sectores pudientes. Además de explicitar esta e*specialización social* de la enseñanza, Castellanos advertía con precisión las razones específicamente *políticas* que hacían impostergable el desarrollo de escuelas prácticas. Después de afirmar que la enseñanza secundaria clásica es perjudicial para los hijos de obreros por alejarlos de su centro natural, sostiene que el Estado debe proveer a este sector de un tipo especial de educación, en el cual, por ejemplo, los inconvenientes de la falta de vestimenta adecuada, no obstaculizan su asistencia. Pero además de este sector existen, evidentemente, la clase media y la clase alta, de donde salen los dirigentes de la Nación, y ese sector debe merecer todas las consideraciones y el fomento de los poderes políticos. Y cuando más adelante Castellanos se refiere a los peligros de la ausencia de escuelas prácticas que transformen en elementos útiles a los que finalizaron la escuela primaria o desertaron de la escuela secundaria, afirma:

> Esos elementos sociales se quedan en la capital de la República, se quedan y flotan al azar de todas las corrientes y a la perspectiva de todas las contingencias, y generalmente adoptan una industria que, practicada al menudeo, no reclama ni aptitud ni preparación especial; se dedican a la política; se conchaban como adherentes a los partidos políticos, desnaturalizando de esta manera la base esencial de nuestro sistema representativo [...] Y esos elementos sin ubicación fija en el trabajo, como decía, siguen hoy un camino que tiene una bifurcación hacia un rumbo oscuro, muchos van en el sentido de una corriente oculta, cuyos ecos muy raras veces llega hasta la Plaza de Mayo o hasta la calle de Florida: me refiero a la tendencia socialista que empieza a manifestarse en la capital de la República.[11]

10. En su discurso del 19 de septiembre de 1900, Carbó citó las siguientes palabras de Lamarzelle [lo subrayado pertenece a Carbó]: «La cuestión comprende dos que importa mucho distinguir y que, sin embargo, se confunden casi siempre: una cuestión social y una económica». Con respecto a la primera, dice: «Las masas han querido subir los escalones más elevados». ¿De qué modo? Explica entonces que, por medio de la enseñanza, ¿debe moderarse o sobreexcitarse el deseo de adquirir educación para subir? Y plantea esta cuestión: «¿No se crearía así un peligro social sin siquiera dar satisfacción a los intereses particulares?». Y, contestándose, agrega: «Es necesario moderar esa tendencia». Vamos a ver la forma que indica para moderarla: «Admito la existencia de una clase social destinada fatalmente a funciones inferiores no por su conocimiento, sino por su capacidad», y se pregunta: «¿Es necesario en una sociedad bien dirigida, bien constituida, darle una enseñanza secundaria de alta cultura, como es nuestra enseñanza secundaria clásica?». Se contesta que no; y más adelante: «No se trata de contener, cosa imposible, por otra parte, la ola popular que sube sin cesar la institución y que constituye cuando, como hoy, está mal dirigida, un verdadero peligro social que va agravándose cada día, sino más bien de abrir canales de derivación para esa ola, los que bien arreglados contribuirán al bienestar moral y material tanto del individuo como de la sociedad». *Diario de Sesiones*, Cámara de Diputados, t. I, p. 1.175.

11. *Diario de Sesiones*, t. I, p. 1.345.

En estas palabras aparece –aunque en forma imprecisa y caricaturesca– el temor ante el avance de sectores populares expresados políticamente por el socialismo y el radicalismo. Dejamos para más adelante el análisis de si las actitudes de estos sectores justificaban o no, y en qué medida, esos temores; lo cierto es que, por ahora, se destaca con significativa claridad la presencia de argumentaciones políticas en la discusión de los proyectos de enseñanza técnica. Y estas argumentaciones políticas tienen más peso en la medida en que se advierta que las razones económicas de la reforma eran bastante dudosas. Debe recordarse que a principios de siglo todavía no se vislumbraba la crisis económica que traería consigo la primera guerra mundial y nadie estaba interesado seriamente en un cambio de orientación de la política agroexportadora vigente. Por otra parte –y esto fue utilizado también en la argumentación de los opositores a la reforma– el proyecto pretendía crear escuelas técnicas en las áreas menos industrializadas del país y –a la inversa– mantenía los Colegios Nacionales en las zonas donde la enseñanza técnica era más necesaria.[12]

Tanto en la presentación del proyecto como en las intervenciones de Magnasco en el debate, la argumentación acerca de la necesidad económica de la enseñanza técnica aparece desdibujada y ocupando un lugar similar o inferior a otro tipo de justificaciones de carácter social o político que aluden directamente a la especialización social de los tipos de enseñanza. En su discurso del 21 de septiembre, Magnasco compartió la opinión de quienes sostenían la necesidad de una enseñanza especial para la clase dirigente, pero preveía que al resto de la población debía otorgársele otro tipo de enseñanza para cumplir con aquel propósito enunciado por Alberdi con respecto a la enseñanza técnica: «la industria es el calmante social por excelencia».[13]

Pero el carácter político antidemocrático del proyecto de reforma tuvo –además de esta manifestación general– otra no menos importante, aunque más específica. Al mantener Colegios Nacionales exclusivamente en algunas provincias y, predominantemente, en la Capital Federal, se privaba del mecanismo de formación de élites dirigentes a un sector importante del interior, ya bastante marginado y dependiente de los núcleos centrales.[14]

Esto se agudizaba en tanto las únicas universidades entonces existentes estaban en Córdoba y Buenos Aires, lo cual acrecentaba las dificultades que la población del resto del país tenía para formar autónomamente sus cuadros directivos.

Pero dejar a esas provincias sin Colegios Nacionales entrañaba otro peligro no menos importante para los opositores al proyecto. Como se recordará, en la ley se establecía –entre otras cosas– que el gobierno central no se haría cargo

12. Véanse los discursos de Juan Balestra en *Diario de Sesiones*, t. I, pp. 1.308 y ss., así como el de Alejandro Carbó, *Diario de Sesiones*, t. I, pp. 1.173 y ss.

13. En su discurso del 11 de septiembre de 1900, Magnasco afirmó la necesidad de crear escuelas prácticas «para resolver o para afrontar al menos el triple problema; social, de la orientación de nuestras generaciones por los rumbos del trabajo; político, para realizar la fórmula de Alberdi, el aquietamiento de las ambiciones por la industria que es el calmante por excelencia; y económico, para encauzar al fin la producción nacional fuera de las corrientes de la rutina en que hoy por regla general se encuentra», *Diario de Sesiones*, p. 1.245.

14. Véase el discurso de Alejandro Carbó, *Diario de Sesiones*, p. 1.161.

económicamente del mantenimiento de los nuevos establecimientos ni tampoco de los Colegios Nacionales subsistentes, los cuales pasarían a depender presupuestariamente de las provincias. Obviamente, las dificultades económicas de estas hacían presumir que la atención prestada a esos establecimientos decaería notoriamente, permitiendo de esta forma –sostenían– el resurgimiento de la Iglesia como agente educativo importante.[15]

Si bien este aspecto del problema no mereció un tratamiento extenso, lo cierto es que la posibilidad de que el control sobre la formación de las élites políticas dejara de pertenecer al Estado alarmaba a los sectores liberales, que tampoco estaban dispuestos a otorgar ese control a las propias provincias, sujetas a presiones inmediatas de tipo local que escapaban al control del grupo porteño. De ahí que el planteo de entregar a las provincias la facultad de dirigir sus establecimientos de enseñanza media fuera rechazado no solo en virtud de argumentos presupuestarios, sino también teniendo en consideración cuestiones de control político. Carbó expresó esto al referirse a las Escuelas Normales:

> Es necesario que se sienta la influencia del gobierno central, es necesario que sepa todo el país que el Congreso Nacional es el congreso de la nación, que se confunden en él los sentimientos y aspiraciones de todas las provincias; y que es el congreso el que ha de imprimir la dirección a los grandes ideales del país y que nunca los dejará subordinados al capricho o veleidades de determinados círculos de gobierno locales.[16]

El proyecto de Magnasco fue finalmente rechazado, lo que no impidió que posteriormente y desde diferentes sectores se insistiera sobre la necesidad de intentar algún tipo de reformas que tendieran a solucionar el problema señalado. Los educadores –fundamentalmente los inspirados en el pensamiento positivista– alimentaron doctrinariamente estos reclamos y comenzó así a producirse una serie importante de documentos (libros, artículos, informes, proyectos de ley, etc.) que coincidían, en general, sobre la necesidad de revisar la estructura de la enseñanza, incorporando nuevos contenidos y nuevos métodos. Pablo Pizzurno, por ejemplo, indicó sistemáticamente en todos sus informes presentados en calidad de inspector general sugerencias para la reforma que contemplaban –materia por materia– la adopción de nuevas reformas, nuevos métodos, nuevos contenidos, etc. También se hizo eco de las críticas que indicaban al producto humano de la enseñanza media como un «desclasificado, empleómano, politiquero».[17]

Sin embargo, el problema más apremiante no parecía ser –como lo fue para Magnasco– la reorientación de la población escolar hacia especializaciones técnicas, sino la limitación del acceso a la universidad del sector relativamente

15. Ibíd., t. I, pp. 1.154-1.155.

16. Ibíd., p. 1.190.

17. PIZZURNO, Pablo, «Instrucción Secundaria, Normal y Especial» en *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1902* por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, *Anexos de Justicia e Instrucción Pública*, Buenos Aires, Taller Tipográfico de la Penitenciaría, 1902, pp. 230-231.

amplio que seguía estudios secundarios. A pesar de lo exiguo que resultaba numéricamente el grupo que efectivamente terminaba el ciclo medio y aspiraba al superior, comenzaba ya a manifestarse la presencia de estudiantes provenientes de sectores medios, por lo regular hijos de inmigrantes prósperos, que perpetuaban el tradicional monopolio ejercido por los descendientes de las clases altas tradicionales. De ahí que, con posterioridad al rechazo del proyecto Magnasco, se cargara el acento en la elaboración de formas tendientes a crear un sector dentro de la enseñanza media especializado en preparar a los aspirantes a la universidad. Después del alejamiento de Magnasco del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública –y luego de un breve período en el que Juan E. Serú lo tuvo a su cargo–, Joaquín V. González asumió dicho Ministerio y llevó a cabo una política que se encuadraba dentro de los lineamientos enunciados. Tal como lo expresara en su discurso del 29 de mayo de 1905 en la ciudad de La Plata:

> El Colegio Nacional Argentino, o sea la enseñanza media, debe ya señalarse por la doble tendencia: la moderna, para la inmensa masa del pueblo culto y laborioso que elabora la riqueza y constituye la fuerza social y cívica colectiva, y la clásica, más restringida y selecta, que mira hacia las altas profesiones liberales, y tiende a formar los espíritus directivos, no a designio preconcebido ni por privilegio, sino por virtud de la selección natural que el sistema educativo realiza en su propio desenvolvimiento.[18]

Dejaremos de lado por ahora la alusión darwiniana al principio de selección natural en la diferenciación social, alusión que pone de manifiesto el carácter ideológico de algunos principios científicos de la época. Interesa más –en el contexto de este trabajo– la referencia a las dos formas de enseñanza media. La moderna, más especializada y científico-utilitaria, estaría destinada a aquellos que no debían aspirar a integrar la élite dirigente, para quienes la preparación clásica tradicional era sumamente adecuada. Este sistema se articulaba organizativamente con la anexión, a cada universidad, de un colegio nacional que preparara a los futuros universitarios; el resto de la población escolar asistiría a Colegios Nacionales de tendencia «moderna», desde los cuales sería sumamente difícil tener acceso a la universidad. Continuar con un sistema clásico para toda la población –sostenía González– era un *error político* enorme, especialmente en nuestro país, donde todavía no se habían consolidado las instituciones ni la nacionalidad.[19]

Paralelamente, y en la medida en que el problema de fondo no era solucionado, seguían produciéndose manifestaciones que señalaban el hecho e

18. Véase también GONZÁLEZ, Joaquín V., *Universidades y colegios*, Buenos Aires, Lajouane, 1907, p. 43.

19. Véase ibíd., pp. 44 y ss. En noviembre de 1911, durante el ministerio de Garro, se dictó un decreto por el cual se anexaba el Colegio Nacional de Buenos Aires a la Universidad local, agregándose en el plan de estudios de este colegio un sexto año polifurcado que haría las veces de preparatorio para el ingreso a alguna de las facultades. Juan B. Justo, entonces diputado nacional, denunció este decreto como «una maniobra disimulada de aristocratización de la enseñanza secundaria en ciertos colegios nacionales. Se quiere estorbar el ingreso a las universidades decía de ciertos jóvenes que no pueden venir a recibir su enseñanza en los colegios anexados a ellas; se quiere dificultar su acceso a una multitud de jóvenes que no tienen bastantes recursos para establecerse en la capital, en Córdoba o en La Plata, a fin, quizá, de que sea menor el número de proletarios intelectuales que empiezan a alarmar a la clase gobernante». JUSTO, Juan B., *Obras completas*, t. III, Buenos Aires, La Vanguardia, 1947, pp. 14-15.

intentaban corregirlo. Es así como el 12 de mayo de 1905 el diputado [Emilio] Gouchón presentó un proyecto de ley tendiente a reformar los planes de estudio del ciclo primario y medio. Este proyecto señalaba –como hecho más saliente– la necesidad de orientar a los niños que terminaban la escuela primaria hacia estudios de tipo agrícola, ganadero o comercial. Estos estudios debían ser realizados en un establecimiento de enseñanza media *especial* o de enseñanza *primaria profesional*, que estaría ubicado como un «engranaje intermedio» (palabras de Gouchón) entre el ciclo específicamente primario y el secundario. Esta mención es particularmente importante si tenemos en cuenta que, posteriormente, el proyecto del ministro Saavedra Lamas retomó la idea y la desarrolló orgánicamente. En esos momentos –1905– el tema del ciclo intermedio tampoco era nuevo. Ya los Congresos Internacionales de Enseñanza realizados en París en 1889 y 1900 habían discutido la idea y esta había alcanzado difusión en nuestro país. Acerca del primero de esos congresos, existe un informe completo realizado por el delegado argentino, José B. Zubiaur,[20] quien se mostró entusiasmado ante la idea de crear en la Argentina una escuela primaria superior similar a la de Francia de esos momentos. Ese ciclo permitiría, según Zubiaur, dar «[...] una cultura más elevada que la que proporciona la escuela elemental y especializar al mismo tiempo la enseñanza, adaptándola a las necesidades industriales, incluso las agrícolas y comerciales, de los centros en que funciona».[21]

En el segundo de dichos Congresos, del cual apareció una reseña en *El Monitor de la Educación Común* de enero de 1901, el problema de la enseñanza primaria superior fue uno de los puntos del temario y sobre él se elaboraron una serie de conclusiones importantes. En ellas se aclaraban las diferencias entre este ciclo y las distintas modalidades del ciclo medio: se distinguiría del ciclo secundario clásico –afirmaban– por la preponderancia de su carácter práctico, y de las escuelas técnicas porque no se sacrificaría el desarrollo integral del sujeto para darle una especialización prematura. Los congresistas daban por supuesto que este ciclo estaría destinado al «hijo del pueblo»[22] y que este debería ser «un ciudadano ilustrado al mismo tiempo que un trabajador hábil».

Si bien el proyecto Gouchón no hacía referencia a estos congresos, la inspiración es la misma. Las razones aludidas tendían a enfatizar la necesidad de preparar personal capacitado en las distintas ramas de la agricultura y la ganadería y –subsidiariamente– el comercio y la minería. Este personal capacitado garantizaría el buen éxito en la competencia con los productores extranjeros y permitiría también formar un tipo nacional sólido, capaz de asimilar al inmigrante extranjero.[23] No se advierte en ningún sector de este proyecto un intento de formar personal técnico en la industria; al contrario, se da por supuesto la conformidad con la función asignada al país en cuanto productor de materias

20. ZUBIAUR, José B., *La escuela primaria en Francia: informes sobre el Congreso Pedagógico Internacional y la sección escolar francesa de instrucción primaria en la Exposición Universal de París en 1889*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1891.

21. Ibíd., p. 152.

22. Consejo Nacional de Educación, *El Monitor de la Educación Común*, n° 335, enero de 1901, Buenos Aires, p. 858.

23. *Diario de Sesiones*, 1905.

primas para las metrópolis industriales. Es oportuno aclarar que en ninguno de los proyectos analizados en este trabajo hay menciones en ese sentido. El consenso hacia las virtudes de la política económica encarada por la oligarquía gobernante era casi total y ni siquiera los grupos políticos opositores –radicales y socialistas– hacían referencia a ese hecho. Tampoco las hacía otro importante proyecto presentado por primera vez en junio de 1910 y reiterado luego en varias ocasiones por Lucas Ayarragaray, quien también trató de demostrar la utilidad de esta enseñanza para competir adecuadamente en el orden internacional. Ayarragaray advertía explícitamente que su proyecto no trataba de eliminar las carreras clásicas, lo cual no implicaba dejar de lado la necesidad de orientar al sector más amplio de la juventud «hacia las preocupaciones útiles y prácticas».[24] Esta orientación tendría –además– la virtud de dar al obrero una cultura desde la cual «no escuchará a los declamadores que explotan su ignorancia y viven de su dolor y comprenderá cuán vana y estéril es la lucha de clases».[25]

Llegamos, así, al final de la primera década del siglo. Diez años en los cuales, como vimos, el problema central de la política educativa pareció consistir en estructurar una forma adecuada para la incorporación al sistema educativo tradicional de ciertas orientaciones modernas. La necesidad de esta incorporación no aparece como producto exclusivo de los requerimientos de la estructura de producción; parecería, inclusive, que este fue un motivo menor comparado con los provenientes de los problemas que planteaba la expansión de un sistema escolar clásico en el marco de una estructura política oligárquica. En este contexto, la incorporación de las orientaciones modernas en la enseñanza –carreras técnicas, especialización, etc.– estuvo llamada a jugar un papel distinto al que habitualmente se le otorga; este papel consistiría, básicamente, en desviar a los sectores recientemente incorporados al sistema educativo hacia alternativas distintas, de tal manera que los estudios clásicos permanecieran en manos de la élite tradicional.

A partir de este esquema de análisis podría explicarse tanto el origen oligárquico de los proyectos de reforma como la oposición surgida en los sectores marginados de la élite de poder, pero con aspiraciones de ingresar en ella. Donde se observa con mayor claridad este fenómeno es en el debate surgido a raíz del proyecto de reforma presentado por Saavedra Lamas en 1916, que seguidamente intentaremos analizar.

24. *Diario de Sesiones*, 1910, p. 137.

25. Ibíd.

# II. El proyecto Saavedra Lamas

Entre los historiadores económicos de la Argentina existe un consenso generalizado acerca de la caracterización de la política oficial llevada a cabo en el período que –iniciado alrededor de 1860– concluyó con la crisis de 1930. Las características más salientes de esos años, en cuanto a la política económica, pueden sintetizarse en estas proposiciones:

a) El desarrollo estuvo basado en una situación de *complementariedad y dependencia* de la Argentina con respecto a los centros industriales avanzados, especialmente el inglés. El rol de nuestro país, en este aspecto, fue el de productor de materias primas (alimentos, cuero, cereales, etc.) e importador de productos manufacturados.

b) La producción agropecuaria se expandió sobre la base de la incorporación de grandes cantidades de mano de obra producto de la inmigración masiva, pero sin modificar la estructura de la propiedad territorial que continuó en manos del reducido sector de antiguos propietarios.

c) El Estado favoreció esta situación de complementariedad y dependencia a través de una política de desaliento a la producción manufacturera y aliento al agro, que incluyó entre sus principales manifestaciones una política crediticia particular y la realización de esfuerzos sostenidos para extender el radio de tierra explotable a partir del esfuerzo de toda la población (por ejemplo, en las campañas al desierto).

No parece procedente repetir aquí los datos y las argumentaciones al respecto, muy difundidas ya en trabajos especializados.[26]

26. FERRER, Aldo, *La economía argentina: las etapas de su desarrollo y problemas actuales*, México-Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1963; CORTÉS CONDE, Roberto y GALLO, Ezequiel, *La formación de la Argentina moderna*, Buenos Aires, Paidós, 1967; DORFMAN, Adolfo, *Evolución industrial argentina*, Buenos Aires, Losada, 1942; HALPERIN DONGHI, Tulio, «La expansión ganadera en la campaña de Buenos Aires», en *Desarrollo Económico*, vol. 3, nᵒˢ 1-2, *América Latina 1*, 1963, Buenos Aires.

Lo importante es tener en cuenta que hasta 1913-1914, al menos, no había en la sociedad argentina ningún indicio que permitiera ensombrecer el optimismo generalizado que abrigaba la élite dirigente hacia esta forma de encarar el desarrollo nacional. La imagen de un país floreciente y próspero, dotado de recursos naturales capaces de soportar las más ineficientes políticas oficiales, fue típica en este período y las celebraciones del Centenario se dieron en ese marco. De ahí que, cuando los propulsores de planes de reforma en el carácter de la enseñanza debían acudir a argumentos económicos, no encontrasen ninguna base sólida para justificar sus reclamaciones. Esto explica por qué este tipo de reclamaciones se concentraba en señalar la necesidad de educación agrícola, con el objeto de suplantar progresivamente los métodos empíricos utilizados en la producción por otros de índole racional y científica. En este aspecto, es interesante comprobar cómo Julio A. Roca, en todos sus mensajes presidenciales dirigidos al Congreso Nacional, incluye párrafos que enfatizan la necesidad de esa modificación.[27]

Sin embargo –y esto será estudiado en detalle más adelante–, la dinámica propia de una producción extensiva y con bajos índices de inversión impedía que se desarrollara un eficiente sistema educativo de especialización agraria. Una de las razones más poderosas que actuó negativamente en este rubro fue el lógico encarecimiento de la mano de obra en los casos en que esta fuera altamente capacitada. Recordemos que la presencia masiva de inmigrantes permitió el aprovechamiento de mano de obra dotada del mínimo indispensable de capacitación, a través de la experiencia desarrollada en su país de origen, y que –por otra parte– las actividades agrarias de esa época eran relativamente simples, desde el punto de vista técnico, como para requerir la presencia de institutos de capacitación.

Pero lo interesante es que los proyectos enumerados y descritos hasta aquí (salvo el proyecto de Gouchón, que es el único donde aparece explícitamente planteada la necesidad de especializar personal en tareas agrícolo-ganaderas), no hacen ningún tipo especial de referencia ni ponen mayor énfasis en la especialización agraria. En ellos se habla de orientaciones prácticas en general y, lo que es más llamativo, en las discusiones a que dieron lugar parece darse por supuesto que se trata de orientaciones prácticas de tipo industrial. Por otra parte, es importante tener en cuenta que las gestiones tendientes a promover la enseñanza agraria estuvieron en todo este período a cargo de las autoridades del Ministerio de Agricultura y Ganadería y no del de Instrucción Pública, lo cual implicaba que todo lo relativo a esta área quedaba de hecho marginado del sistema educativo propiamente dicho.

Esta característica brindó no solo un margen considerable para la crítica de los opositores, a quienes –como vimos– no les pasó desapercibida la contradicción, sino que estimuló la búsqueda de otras justificaciones para la reforma. De ahí que tengan lugar las apreciaciones de carácter político a las cuales dimos en el texto un lugar de privilegio.

Sin embargo, parecería que, para analizar el intento de reforma promovido por Saavedra Lamas, este esquema no resulta adecuado, en virtud de las

27. *Mensajes*, 1899, p. 203; 1900, p. 231; 1901, p. 255; 1902, p. 273; 1903, p. 305; 1904, p. 341 en Comisión Nacional del Monumento al Teniente General Julio A. Roca, *Mensajes del Presidente Roca*, t. I, Buenos Aires, 1941.

transformaciones producidas por el estallido de la primera guerra mundial. La situación de bloqueo comercial que de hecho produjo la guerra había implicado la necesidad de lograr cierto autoabastecimiento económico que condujo a alentar la producción industrial local y, por tanto, la preparación técnica de los recursos humanos indispensables. Si bien este cambio en la situación internacional afectó la situación interna, es evidente que, al margen de los deseos que en esos momentos pudieran tener algunos sectores de los grupos dirigentes, el país no estaba preparado para afrontar la nueva situación en el sentido de producir un cambio significativo en la orientación de la política económica con vistas al autoabastecimiento. La aparición de industrias destinadas a suplantar las importaciones de productos manufacturados no pudo ser instantánea, debido precisamente a la falta de condiciones previas para responder a las nuevas necesidades. Faltaban técnicos, máquinas y la propia materia prima para hacerlo.[28] Las estadísticas relativas a los cambios producidos en el comercio exterior de la época indican que los rubros más afectados fueron precisamente los más necesarios para el desenvolvimiento industrial: madera, combustible, hierro y metales en general, mientras que en los artículos de consumo directo la merma no fue demasiado importante. Este conjunto de factores explica las razones por las cuales el desarrollo industrial de estos años fue escasamente relevante y se perdiera con posterioridad a la finalización de la guerra. Sin embargo, el estallido del conflicto y sus consecuencias inmediatas alentaron cierto auge en los proyectos industrialistas. Al respecto, y para evitar fáciles confusiones, es necesario tener en cuenta que los sectores más poderosos dentro del grupo industrial no estaban necesariamente enfrentados con el sector agropecuario. Esto se comprueba fácilmente a partir de los datos sobre la composición de la industria en esos años; el grupo más poderoso lo constituían las industrias ligadas al agro (bodegas, ingenios, frigoríficos, etc.), lo cual explica en parte las razones del interés oficial por el desarrollo industrial. Pero la presentación del proyecto de Saavedra Lamas no se da solamente en el marco de las consecuencias de la guerra mundial, sino también en el de la ley Sáenz Peña, sancionada en 1912, y en el de la inmediata elección presidencial que preanunciaba el fin del dominio político conservador y la llegada al poder de Hipólito Yrigoyen. Si el marco económico del país representa una variable significativa, no lo es menos este ambiente político particular, cuya influencia y correlación con el sistema educativo es preciso analizar.[29]

28. DORFMAN, A., *Evolución industrial argentina*, *op. cit.*, pp. 25-72.

29. El reconocimiento de la importancia de los cambios políticos y económicos en la determinación de la política educativa fue reconocido por Saavedra Lamas en su discurso de apertura de cursos en la Universidad de La Plata, el 25 de abril de 1916. Allí sostuvo lo siguiente: «Estamos en el orden democrático entre las incertidumbres de una transición que, como todas las evoluciones que se inclinan, nos da la sensación del movimiento y la vaguedad de la dirección. Al contemplarla, desde la serenidad de los claustros escolares, podemos expresar nuestra fe en la coherencia final de esas corrientes políticas y sociales. Hay una evolución que traza su cauce con vigor incontenible. Representa un progreso de la conciencia colectiva, marca una nueva edad ya alcanzada y *pertenece a la naturaleza de esas corrientes que solo pueden gobernarse, dirigiéndolas.* [...] La oportunidad económica del momento exige también una acción directiva de la instrucción, con no menos apremio. Nuestra vida de relación con las naciones del mundo está rota, y la extensión oceánica aísla nuestra situación comercial como en los tiempos de la política mercantilista del siglo XVIII creando de hecho una barrera de protección como no lo habría soñado jamás el más audaz de nuestros hombres de Estado». SAAVEDRA LAMAS, Carlos, *Reformas orgánicas en la enseñanza pública: sus antecedentes y fundamentos*, t. II, Buenos Aires, Peuser, 1916, pp. 379-380. El subrayado es nuestro.

El análisis de cualquier reforma educativa puede hacerse en varios niveles diferentes e igualmente válidos. No entraremos ahora a discutir si la reforma era posible presupuestariamente o si el personal docente estaba capacitado para encararla o si la nueva disposición de niveles escolares era más ajustada a la evolución psico-genética de los niños. Nos interesa, más que todo esto, discutir su dimensión social e ideológica. Como se sabe, todo cambio profundo en el sistema escolar implica un cambio de relaciones entre educación y sociedad. El cambio se produce porque la sociedad requiere del sistema educativo el cumplimiento de nuevas funciones que la estructura anterior no podía satisfacer. Lo que se trata de estudiar, entonces, son las razones que impulsaron a los sectores dominantes a promover ese cambio y qué nuevas funciones –diferentes de las anteriores– se proponían a la educación.

Esto último es lo que intentaremos hacer a continuación con el proyecto de reforma presentado por Saavedra Lamas en 1916, quien por otra parte explicó y desarrolló con bastante claridad esa relación que mencionamos.

La percepción que Saavedra Lamas tenía del sistema educativo argentino hacia 1916 puede ayudar en la comprensión de este problema. Según él, todo el sistema estaba orientado hacia la universidad:

> Todo viene, todo converge [decía en su discurso antes citado] a la enseñanza superior. Diríase que si es exacto el principio de que todas las instituciones persiguen una finalidad determinada, la instrucción en general de toda la República está toda canalizada hacia la finalidad exclusiva de la superior. Somos, pues, los beneficiarios del régimen y desde aquí, con el afán de llegar hasta nosotros, podemos contemplar los inútiles esfuerzos, las desorientaciones en la ruta, las caídas fatales, el doloroso desmoronamiento de la población escolar. Quiere decir también que, en la configuración señalada, en la canalización fatal e irresistible, nuestro régimen ha dejado de ser democrático. La Nación no cumple con su deber de dar la instrucción que reclaman todos los jóvenes aptos. De hecho resulta sacrificada toda la enseñanza a la finalidad de un grupo selecto. En realidad, de verdad nuestro régimen es aristocrático. No sería ahora oportuno establecer el valor moral, la preparación efectiva y la acción de nuestra clase superior. La universidad, que debía irradiar la cultura y llevarla hasta las capas más profundas y distribuirla en los distintos grados de instrucción, tendría que ser tributaria de esas funciones, pero en realidad ha convertido todos los grados de instrucción en tributarios suyos; los ha supeditado a su alta misión, los ha sometido a su servidumbre actuando sobre el conjunto de la Nación, a la manera de un experimentador que, para realizar su ensayo, subordina todo un procedimiento de selección y confunde como en un gran alambique la masa colectiva para aprovechar lo que corresponde a sus fines, dejando desaparecer la porción que cree inutilizada.[30]

30. Ibíd., p. 372.

Analizando con cierto cuidado las palabras anteriores, se puede verificar en ellas aquello que Gramsci había dicho con respecto a la enseñanza especializada en los países capitalistas: crea la apariencia de tener un carácter democrático profundo, pero encierra un contenido antidemocrático mucho mayor, en la medida en que especializa a los diferentes grupos en determinada capacidad y reserva para otro grupo muy reducido la especialización en el ejercicio del poder, inhabilitando al resto para cuestionar la legitimidad de ese ejercicio con probabilidades de éxito. Saavedra Lamas, que aparentemente era consciente de este hecho, reconoció que su concepción de la universidad era una concepción *elitista*, pero trató de quitar a esta manifestación el contenido antidemocrático que implicaba:

> Y no puede tildarse de antidemocrática la tendencia a formar una clase superior, una clase de gobernantes, puesto que sus puertas están abiertas a todos; solo exige una condición, sin la cual no se concibe un hombre superior, un hombre que directa o indirectamente ejerza una influencia efectiva en la colectividad: la inteligencia. A esta deben indudablemente agregarse los sentimientos elevados.[31]

Resulta obvio –y no es este el lugar en el que deba insistirse en tal punto– que las garantías de justicia a partir de la inteligencia, en una sociedad que no brinda igualdad en la distribución de recursos y riquezas, es muy limitada. En realidad, el pensamiento de Saavedra Lamas está indicando la necesidad de limitar el acceso a la universidad, que quedaría así como reducto de una élite preparada para el ejercicio del poder. Esta élite, a su vez, estaría actuando sobre una población medianamente culta, pero de una cultura manual, especializada, que la inhabilitaría de hecho para cuestionar la legitimidad del poder de esa élite.

La reforma se concentraba en el ciclo medio[32] y la razón de esta preferencia no se limitaba a problemas de tipo legal (como podría ser la ausencia de una ley que lo organizase); por encima de todo esto, existía una preocupación muy peculiar por la significación social del sector que tenía acceso a la escuela media. Para expresarlo en las mismas palabras que Saavedra Lamas, los jóvenes que cursaban los estudios secundarios

> van a ser médicos, abogados, doctores, si tienen energías para ello, o van a ser *declassés*, o van ser empleados, o van a ser reclutados por la politiquería, o van a engrosar la burocracia en su forma peor, porque en las altas disciplinas de nuestro colegio nacional no existe otro rumbo a seguir.[33]

31. Ibíd., t. I, p. 364.

32. Decimos que la reforma se concentraba en la escuela media porque, según los datos estadísticos de la época, los alumnos que continuaban la escuela primaria después del cuarto grado o que llegaban hasta él eran los que luego ingresaban a la escuela secundaria.

33. SAAVEDRA LAMAS, C., *Reformas orgánicas en la enseñanza pública*, *op. cit.*, t. II, p. 58.

Esta preocupación por el destino final de los desertores del sistema es constante en los promotores de la reforma. Todos ellos coinciden en atribuir a este sector una inclinación nociva por lo que dieron en llamar «politiquería»; como se sabe, los partidos políticos de la época –con excepción, probablemente, del socialista– funcionaban sobre la base de «clientelas» a las cuales había que satisfacer con algunos favores, entre los cuales el más común consistía en el otorgamiento de un empleo en la administración pública. El aumento desmedido de la burocracia estatal –producido en parte por esta manera de encarar la acción política– ya era perceptible en esos años, como lo prueban algunas cifras estimativas. De ahí que ese conjunto de desertores del sistema escolar –entre los que se incluyen los que terminaban el Colegio Nacional pero no continuaban en la universidad– constituyera una masa en disponibilidad política que, según puede presumirse, estaría siendo captada cada vez más por el radicalismo yrigoyenista. La reforma intentaba, desde esta perspectiva, orientar a este sector hacia actividades manuales que lo alejaran de la necesidad del favor político y no lo convirtieran en clientela inevitable. Por otra parte, este sistema seleccionaría más cuidadosamente el acceso a la universidad, de manera tal que la renovación de la clase política se hiciera dentro de un marco más estrecho y controlable. De esta forma, la Escuela Intermedia aparecía como un «filtro» social en el cual se operaba la selección y, además, permitía orientar al resto de la población escolar hacia un tipo de formación que la haría productivamente útil y políticamente neutra.[34]

No es preciso ser demasiado fino en el razonamiento para advertir estos propósitos en el pensamiento de Saavedra Lamas y de los defensores de la reforma. Cuando sostuvo la necesidad de colocar la opción profesional en los 11-12 años de edad, afirmó que eso beneficiaría al sector que, por su ubicación social, está compuesto por individuos que

> no están en condiciones de realizar opciones más elevadas. Ellos tienen ya predeterminada casi su situación social y se trata sólo de evitar que no complementen su instrucción incipiente haciendo también que obtengan una aptitud remunerable que mejore su condición y asegure su dignidad en la vida. Así no se impedirá que los demás, los de aptitudes más vigorosas, de mayor holgura en su situación personal, de mayor fuerza de voluntad, puedan completar otro género de preparación integral haciendo los tres años de la Escuela Intermedia, completándolos con el núcleo obligatorio y dirigiéndose, si a ello aspiran, a una finalidad universitaria.[35]

Complementariamente con estos fines sociopolíticos, Saavedra Lamas sostuvo, en apoyo de la reforma, una serie de planteos basados en las necesidades

34. La concepción de la Escuela Intermedia como «filtro» puede encontrarse en el discurso del diputado Castellanos, *Diario de Sesiones*. Asimismo en SAAVEDRA LAMAS, C., *Reformas orgánicas en la enseñanza pública*, *op. cit.*, t. II, pp. 268-269.

35. SAAVEDRA LAMAS, C., *Reformas orgánicas en la enseñanza pública*, *op. cit.*, t. I, p. 92. La concepción de la Escuela Intermedia y de la educación primaria en general como forma de preparar una masa en la cual los «hombres superiores» ejerzan su acción dirigente puede verse en el t. II, p. 42 y pp. 117-118.

económicas del país, especialmente a partir de la nueva situación creada por la guerra. Ante la realidad de aislamiento comercial como consecuencia de ese conflicto, defendió la importancia de revitalizar la industria, dotándola de personal capacitado. Sin embargo, no siempre está claro en su planteo la necesidad de estimular la enseñanza industrial. No se le escapaba que ese desarrollo al cual él hacía mención era todavía muy incipiente y que no absorbería demasiada mano de obra. De ahí que la Escuela Intermedia y la orientación profesional general del sistema educativo estuvieran caracterizadas por un criterio muy amplio, similar al que actualmente se sostiene ante el desarrollo tecnológico acelerado.[36]

Sin embargo, un planteo de este tipo tenía a principios de siglo una buena dosis de utopismo o, mejor dicho, carecía de base social o económica sobre la cual desarrollarse. Salvo el momentáneo auge industrial de la guerra –por cierto muy limitado–, no existían en el país condiciones para la implementación de un programa de ese tipo, sobre todo porque ningún sector social lo necesitaba realmente. La oligarquía estaba ligada al agro, la clase media a los servicios y solo un sector reducido y carente de poder político podía apoyar y visualizar como positivo para sus intereses una orientación técnica para la educación; y aun este sector tuvo frente al problema de la Escuela Intermedia una posición muy peculiar, que dio lugar a un hecho que merece ser analizado.

Cuando se programó la reforma, el ministerio se dirigió a los industriales representados por la Unión Industrial Argentina (UIA) para que expresasen su opinión frente al problema. En el discurso que pronunció en la sesión del 13 de septiembre, Saavedra Lamas mencionó la respuesta de la UIA y la puso como ejemplo del apoyo que su proyecto tenía entre los industriales. En la respuesta se decía que las escuelas industriales no producían personal apto para la industria, puesto que tenían una formación superior a la exigida por el desarrollo entonces alcanzado. A continuación de esto, Saavedra Lamas leyó la conclusión número tres del documento de la UIA, la cual –según su discurso– consistía en sostener que este problema «se resuelve creando la Escuela Intermedia prevista en el mismo decreto».[37]

Sin embargo, entre los materiales que contiene el Apéndice a la obra de Saavedra Lamas que venimos citando, se encuentra la transcripción de una parte del juicio de la UIA, y, en el lugar correspondiente a la conclusión mencionada por él en su discurso, se lee: «[...] que a juicio del Consejo Directivo el problema se resolvería creando *las escuelas de artes y oficios* previstas en el mismo decreto».[38]

Como se ve, no es la Escuela Intermedia, sino los establecimientos de artes y oficios lo que piden los industriales; las razones en que la UIA fundamentó esa evaluación son también muy interesantes. Dice la nota de la UIA:

> Los fundamentos que autorizan las conclusiones que anteceden pueden resumirse de la siguiente forma:

36. Véase ibíd., t. I, p. 115, y pp. 357-358; y t. II, pp. 92-93.
37. Ibíd., t. II, p. 95.
38. Ibíd., p. 456.

a) *los alumnos de los colegios nacionales y de las escuelas normales e industriales, aun los de la Escuela Intermedia recientemente creada, pertenecen, en general, a la clase media, y una vez que han cursado las materias que allí se enseñan difícilmente se someten a la vida de taller como simples obreros.*[39]

Se aprecia con claridad cómo, a pesar de los deseos de Saavedra Lamas, los industriales percibían que la reforma no afectaba al sector obrero, sino a la clase media. La importancia de esta apreciación se destaca si retomamos lo dicho hasta ahora sobre la función política de la reforma. Ello no modificaba la situación de los sectores que recibían el mínimo de educación básica. Al contrario, legalizaba la situación de deserción producida antes del sexto grado, al reducir el ciclo obligatorio a cuatro años. Lo que sí le preocupaba efectivamente al gobierno era la situación de los sectores medios que ingresaban en los establecimientos de enseñanza secundaria y recibían una socialización que los impulsaba hacia la actividad política o –en último grado– hacia la obtención del favor político de algún dirigente que les otorgase el puesto burocrático al cual aspiraban. Se explicarían así las razones de la oposición al proyecto por parte de los sectores de la Unión Cívica Radical y el Partido Socialista. Los representantes de ambos coincidieron en señalar que el problema educativo básico era el analfabetismo y que era hacia la solución de ese problema que debía orientar su acción el gobierno. Pero al margen de este argumento central, se deslizaba en las exposiciones de los opositores la defensa de la enseñanza brindada en el sistema vigente. Los socialistas, por ejemplo, a pesar de calificar el ambiente de los Colegios Nacionales como nada popular, no consideraban del todo justas las críticas que se les hacían.[40]

Precisamente, al no considerarlo popular, aspiraban a que se transformara en popular, es decir, a que el acceso a él se democratizara; en tanto la Escuela Intermedia era percibida como un «filtro» entre el ciclo primario y el secundario, contribuía a impedir el logro de ese objetivo. Por otra parte, un indicador elocuente de la conformidad socialista con el régimen existente lo constituyó el hecho de no haber presentado en todo este período un solo proyecto de ley que modificara la orientación de la enseñanza media. Tampoco los radicales estaban interesados en la reforma y –al menos explícitamente– coincidieron con los argumentos socialistas en el sentido de dar prioridad al problema del analfabetismo. La posición de socialistas y radicales tiene que ver con la orientación general de los sectores medios en nuestro país con respecto a las distintas fases del proceso de modernización social. Pero esto merece un análisis más extenso, que intentaremos ofrecer a continuación.

39. Ibíd., p. 457. El subrayado es nuestro.

40. *Diario de Sesiones*, 28 de agosto de 1916. Discurso del diputado [Enrique] Dickman, p. 1.674.

# III. La actitud del gobierno radical frente a la enseñanza media

Explicar la actitud del gobierno de la UCR hacia la educación implica –inevitablemente– recurrir a algunos de los marcos teóricos propuestos para la explicación del comportamiento general de los sectores medios en Argentina y en América Latina en su totalidad. Sobre el particular, existe consenso generalizado en sostener que todavía los trabajos acerca de este tema no son, ni en cantidad ni en calidad, demasiado satisfactorios. Sin embargo, en estos momentos ya se está en condiciones de hablar al menos de dos modelos de análisis generales que intentan ofrecer un marco adecuado para explicar el comportamiento de los sectores medios. El primero, que podríamos denominar «clásico» y cuya versión más orgánica fue presentada por John J. Johnson en su libro *La transformación política en América Latina*, atribuía a los sectores medios una postura de enfrentamiento sistemático en todos los órdenes de la vida social y económica con la oligarquía tradicional.

Esta interpretación atribuyó a los sectores medios un origen predominantemente urbano, ámbito en el que las transformaciones ocupacionales concomitantes habrían permitido el crecimiento cuantitativo de una serie considerable de cargos medios a los cuales la oferta de los sectores tradicionales no alcanzó a cubrir. Se habría producido así un alto grado de movilidad social, en cuyo mantenimiento los sectores medios estuvieron vitalmente interesados. Esto también explicaría por qué estos sectores mantuvieron actitudes y orientaciones favorables a la creación de una estructura social flexible, moderna, guiada por valores seculares como la eficiencia y el mérito y no por los criterios adscriptivos propios de la sociedad tradicional, dominada por los grupos agropecuarios.

Si bien este modelo reconoce la obvia heterogeneidad de los sectores medios, admite la presencia de ciertos caracteres básicos comunes. Según palabras del mismo Johnson:

> Eran predominantemente urbanos. No solamente tenían una educación bastante superior a la media, sino que además eran partidarios de la

> educación pública universal; tenían la convicción de que el porvenir de sus patrias estaba inseparablemente unido a su industrialización. Eran racionalistas. Creían que el Estado debía intervenir activamente en los campos social y económico mientras cumplía normalmente sus funciones de gobierno. Reconocían que la familia se había debilitado como unidad política en los centros urbanos, y por consiguiente apoyaban la formación de partidos políticos organizados.[41]

Esta caracterización, enriquecida por el análisis de situaciones históricas concretas por las cuales pasaron los países más significativos del continente, permitió a Johnson señalar que los grupos medios eran la garantía más segura –por su experiencia política, social, etc.– para llevar adelante un proceso de crecimiento económico, dentro de un marco de estabilidad política difícil de lograr en el continente.

En este modelo de análisis, la educación juega un papel importante. En tanto factor crucial para la movilidad social, los sectores medios habrían mantenido una política favorable a su difusión masiva; además, habrían tratado de orientarla hacia contenidos modernos, prioritariamente científicos, introduciendo en el sistema educativo las nuevas modalidades de tipo utilitario y profesional que responden a las necesidades de la sociedad moderna. Esta apreciación es una consecuencia lógica de los enunciados relativos a la posición industrialista de los sectores medios. No sorprende, por ello, que cuando Johnson analizaba el caso particular de la Argentina, pusiera énfasis en el papel que el gobierno radical tuvo con respecto al desarrollo de la enseñanza profesional y científica:

> El gobierno radical dio mucha más importancia a la preparación para la «edad mecanizada» en la instrucción que todo lo hecho en educación una generación antes. La instrucción se hizo cada vez más semiprofesional cuando los colegios secundarios y otros institutos más progresistas, como las escuelas normales y las escuelas de comercio, comenzaron a preparar en número creciente a estudiantes para ocupar puestos en el gobierno y en las empresas.[42]

Más adelante intentaremos una explicación detallada del comportamiento del gobierno radical frente a la educación; por ahora, con meramente recordar lo dicho antes se advertirá que, en primer lugar, fueron los sectores oligárquicos tradicionales los que tomaron las iniciativas de mayor importancia tendientes a orientar profesional y técnicamente a la enseñanza y que, frente a ellos, los representantes de los sectores medios no solo no tuvieron el mismo nivel y ritmo de iniciativas de este tipo, sino que, al contrario, se opusieron a ellas vehementemente.

41. JOHNSON, John J., *La transformación política de América Latina*, Buenos Aires, Hachette, 1963, pp. 28-29.

42. Ibíd., pp. 126-127.

No es solo en el sector educativo donde este modelo de análisis no resulta disconfirmado. Todos los nuevos trabajos acerca de este tema parecen indicar –desde distintos ámbitos– una disconfirmación similar. Probablemente, el impacto más fuerte que estimuló el desarrollo de estudios en un sentido diferente al de Johnson haya sido la comprobación realizada por Bert Hoselitz referente a la paradoja de que los países latinoamericanos que crecieron con mayor rapidez en las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX y que, por tanto, contaron con una clase media más numerosa y temprana, son los que muestran mayores índices de estancamiento económico.[43] A partir de esta advertencia, varios sociólogos y economistas intentaron, desde campos diferentes, comprobar la verdad empírica del modelo clásico y elaborar un modelo alternativo. Estos estudios demostraron que los sectores medios no solo no jugaron el rol de sector social promotor del cambio y la modernización, sino que, en ciertas ocasiones, se comportaron de manera exactamente opuesta. Luis Ratinoff y la Cepal han ofrecido algunos materiales que permitieron avanzar significativamente en el conocimiento de este problema.[44]

Estas nuevas interpretaciones enfatizan la flexibilidad de la estructura tradicional y su capacidad para integrar los nuevos elementos que pudieran poner en peligro su mantenimiento. Asimismo, destacan el hecho de que el ascenso social logrado por esos sectores supone su socialización en los valores dominantes pertenecientes a los grupos tradicionales, en tanto ese ascenso se logró a partir del empleo sistemático de ciertas instituciones existentes. El mantenimiento de estas instituciones (entre las cuales las educativas ocupan un puesto destacado), se convirtió precisamente en uno de los objetivos básicos de los sectores medios.

Mientras la política de los sectores medios estuvo concentrada en garantizar la vigencia de las instituciones que les permitían el ascenso social, su enfrentamiento con la oligarquía tradicional se circunscribió, la mayoría de las veces, a los problemas *políticos* derivados de las trabas que se intentaba colocar para la democratización del acceso a dichas instituciones. Este hecho, junto a la particular composición interna de los sectores medios, impidió que el conflicto se generalizara al ámbito económico. A juzgar por los datos existentes, los grupos políticos representativos de los sectores medios no opusieron alternativas al ordenamiento económico tradicional y no es difícil comprobar que las iniciativas industrialistas, en buena parte, tuvieron su origen en los mismos grupos tradicionales y se debieron a coyunturas particulares del mercado mundial que los inclinaban, para defender sus propias fuentes de riqueza, a posiciones de tipo industrialista independiente. En este aspecto, tiene mucho que ver la presencia en los sectores medios de un fuerte contingente no urbano, de tipo agrario, compuesto por conductores medianos desplazados por la oligarquía e interesados

43. HOSELITZ, Bert F., «Economic Growth in Latin America», en *First International Conference of Economic History. Contributions*, Estocolmo, Mouton, 1960.

44. Cepal, *El desarrollo social de América Latina en la postguerra*, Buenos Aires, Solar, 1963; RATINOFF, Luis, «Los nuevos grupos urbanos: las clases medias», en LIPSET, Seymour M. y SOLARI, Aldo, *Elites y desarrollo en América Latina*, Buenos Aires, Paidós, 1967. En este trabajo de Ratinoff (que constituye en muchos pasajes la transcripción del anterior de la Cepal), puede leerse una exposición sistemática tanto del modelo clásico y su aplicación a América Latina como de las nuevas interpretaciones surgidas últimamente. Nuestra exposición se basa en gran medida en estos materiales.

no en un reordenamiento económico, sino en una mayor participación en los beneficios del orden existente.[45]

Este conjunto de nuevas hipótesis exige desarrollos teóricos y comprobaciones empíricas más amplias; trasciende de nuestro objetivo y de nuestras posibilidades el hacer ahora un balance de su alcance, el cual –por otra parte– ya ha sido realizado por los autores anteriormente citados. Interesa, sí, reiterar la importancia del aspecto *político* en el enfrentamiento entre los sectores medios y los tradicionales, teniendo en cuenta que –a juzgar por los resultados de las investigaciones citadas– en ningún momento existió en los sectores medios un programa de enfrentamiento basado en la necesidad de un reordenamiento económico (al menos en países donde estos sectores comenzaron a actuar más tempranamente, como es el caso de Argentina, Chile y Uruguay, por ejemplo).

La ausencia de una política económica distinta es un hecho que ha sido explicado, en algunas ocasiones, en función de la presencia en la élite dirigente de los sectores medios de un importante contingente de elementos rurales desplazado y, en otras, por su particular inserción de la estructura productiva. En este aspecto, se ha probado en varios estudios que el crecimiento de los sectores medios urbanos dependió mucho más del crecimiento de las actividades administrativas que de las propiamente industriales. El Cuadro 1 indica a las claras que, entre 1895 y 1936, el grueso del crecimiento de los sectores medios se dio en el ámbito de los empleados, ámbito en el cual el Estado cumplió el papel más importante.

Pero si no existió por parte de los sectores medios un programa económico alternativo frente a la política agroexportadora tradicional, no sucedió lo mismo en la esfera del poder político propiamente dicho. Allí el conflicto existió y estuvo basado en la dinámica propia de un régimen de gobierno oligárquico pero modernizante, que creó las condiciones para la aparición y el desarrollo de nuevos sectores sociales, pero pretendió no darles participación en la elaboración de decisiones y en el control social.

Ante esto, la respuesta de los sectores medios estuvo centrada en los reclamos de mayor *democratización* institucional del país, expresados claramente en las consignas de sufragio universal y respeto a la Constitución. En la estructura educativa, su postura tampoco varió demasiado con respecto a este esquema general; los planteos surgidos del radicalismo se acotaron a medidas tendientes a garantizar un mayor acceso a las instituciones existentes, sin intentar en ningún momento su modificación. Si se observa con cierta atención la evolución del sistema educativo argentino, es fácil advertir hasta qué punto

45. Ezequiel Gallo y Silvia Sigal, en «La formación de los partidos políticos contemporáneos: la UCR (1890-1916)», en DI TELLA, Torcuato S.; GERMANI, Gino y GRACIARENA, Jorge y colab., *Argentina, sociedad de masas*, Buenos Aires, Eudeba, 1965, describen la participación que en la élite dirigente de la Unión Cívica Radical tuvieron los sectores agrarios medios y en qué medida este partido, en general, sostuvo durante mucho tiempo un programa básicamente político basado en las consignas de sufragio universal, moral administrativa, respeto a la Constitución, etc., y en el cual no aparecía ningún punto de oposición a la política económica de la oligarquía conservadora argentina. Aníbal Pinto, por su parte, sostuvo algo similar para el caso chileno. Allí los sectores medios incluyeron un sector muy fuerte de elementos provenientes del ámbito minero y agrícola que, en lo fundamental, también estaba interesado en no cambiar el orden económico agroexportador, sino en participar de sus beneficios. PINTO, Aníbal, *Chile, un caso de desarrollo frustrado*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1959; y del mismo autor «Estructura social e implicaciones políticas», en *Revista Latinoamericana de Ciencia Política*, n° 2, agosto de 1970.

**Cuadro 1. La clase media en la Capital Federal (1895-1936)**

| | 1895 | 1914 | 1936 |
|---|---|---|---|
| Clases medias | 35 | 38 | 46 |
| Patronos y cuenta propia de la industria, comercio y servicios | 17 | 14 | 16 |
| Rentistas | 3 | 2 | 3 |
| Profesionales autónomos y dependientes | 5 | 6 | 9 |
| Empleados y similares | 10 | 16 | 18 |

Fuente: GERMANI, Gino, *Estructura social de la Argentina. Análisis estadístico*, Buenos Aires, Raigal, 1955, p. 219.

la diferencia entre la política de los sectores oligárquicos tradicionales y la de los sectores medios está encuadrada en los términos anteriormente expuestos. Al menos hasta el año 1930, no pueden establecerse diferencias significativas en términos de un mayor o menor apoyo a la enseñanza pública, gratuita y laica; al contrario, los sectores oligárquicos fueron los que implementaron en el país esas pautas; asimismo, ellos fueron los que promovieron la introducción de criterios científicos en la enseñanza y también se originaron en ellos los intentos más relevantes de reforma tendientes a reorientar al sistema hacia finalidades prácticas y utilitarias. Como contrapartida, los sectores medios –expresados políticamente en el radicalismo– se opusieron a las reformas y enfatizaron la necesidad de ampliar el apoyo a la escuela primaria. En cuanto al carácter de la enseñanza media, no sostuvieron en ningún momento la necesidad de cambiarla, sino que, al contrario, tendieron a consolidar sus orientaciones clásicas. Prueba de ello es no solo la oposición a los proyectos de reforma, sino también su propia política educativa llevada a cabo con posterioridad a 1916. A poco de asumir el poder, el gobierno radical decretó el restablecimiento de los planes de estudio tradicionales en los Colegios Nacionales y la supresión de la Escuela Intermedia aprobada anteriormente. Este restablecimiento supuso también el mantenimiento de la vigencia de las funciones tradicionales del Colegio Nacional, lo cual se puso de manifiesto en forma orgánica cuando el gobierno radical presentó su proyecto de ley de educación. En la parte del mensaje que acompañó al proyecto, relativa a la enseñanza media, se señalaba la inestabilidad creciente que la había caracterizado y luego se indicaba la función que tenía asignada. Allí se decía lo siguiente:

> El fin primordial de la instrucción secundaria debe ser el de difundir la educación en los pueblos, de tal manera que en todo el país se formen ciudadanos capaces, instruidos, aptos y listos para bastarse a sí mismos y desempeñarse con éxito en la labor cotidiana, hombres conscientes de

> sus deberes y derechos, preparados para ejercitarlos dignamente en la vida política e institucional de la República, poniéndolos en condiciones de imprimir a su espíritu la orientación que más convenga a sus naturales inclinaciones.[46]

Reaparece así, con toda claridad, la concepción de la enseñanza media como formadora de una capa social de sujetos capacitados para el ejercicio de funciones políticas (o «cívicas», en los términos de la época). Esta concepción no implicaba una oposición total al desarrollo de carreras técnicas, pero sí un traslado de nivel en esa preocupación. Para el gobierno radical, esta orientación debía existir a nivel de aquel sector social que no aspiraba ni tenía posibilidades de continuar estudios secundarios. Para ellos se crearon escuelas de artes y oficios, destinadas a dar una preparación puramente artesanal.

El primer decreto que establecía la creación de una cantidad importante de estos establecimientos fue firmado el 10 de agosto de 1917. En sus considerandos, se aclaraba cuál era la finalidad y sentido de la enseñanza que en ellos se brindaría:

> Considerando: Que la organización de estas escuelas debe responder al propósito de difundir las enseñanzas prácticas, que dotarán a los aspirantes de un oficio liberal, propendiendo así a formar obreros hábiles y operarios mecánicos, suficientemente preparados para incorporarse de inmediato al ejercicio de las artes y oficios correspondientes, fuente de su propio bienestar y de su independencia económica, contribuyendo de igual manera a la mayor y mejor producción de los factores que reunieren las industrias y a satisfacer las necesidades de las distintas explotaciones en que se dividen esas labores. Que para alcanzar esos fines, corresponde desde ahora un plan mínimo que comprenda, por el momento, tres especialidades: carpintería, herrería y ajuste y mecánica rural.[47]

El carácter artesanal de los oficios indicados es evidente, particularmente el de los dos primeros. Pero lo notable en el caso de estas escuelas es que fueron creadas en centros urbanos muy pequeños, en el interior del país y ninguna en ciudades como Buenos Aires o Rosario.

Los oficios para los cuales se preparaba este tipo especial de establecimiento educativo no satisfacían así las necesidades de la industria radicada en los centros urbanos y solamente podían satisfacer los requerimientos de las pequeñas poblaciones que demandaban los servicios de personal capacitado en oficios ligados a las actividades agrícolas (herrería y mecánica rural). En su conjunto, la política seguida con respecto a la creación de establecimientos permite apreciar la orientación de la política educativa radical, en comparación con la de los gobiernos conservadores.

46. *Proyecto de ley orgánica de Instrucción Pública*, Buenos Aires, 1919.

47. *Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*, presentada por el Departamento de Justicia, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1918, p. 62.

**Cuadro 2. Creación de escuelas secundarias por modalidad (1900-1925)**

| | 1900-1915 | 1916-1925 |
|---|---|---|
| Colegios Nacionales | 14 | 22* |
| Escuelas Normales | 46 | 14 |
| Escuelas industriales | 3 | 1 |
| Escuelas comerciales | 6 | 3 |
| Escuelas de artes y oficios | 3 | 37** |
| Escuelas profesionales de mujeres | 16 | 3 |

* Cifra correspondiente al período 1916-1930.
** Cifra correspondiente al período 1916-1923.

Fuente: Memorias del Ministerio de Instrucción Pública.

El Cuadro 2 brinda datos muy sugerentes. Si dejamos de lado por ahora el problema del crecimiento de las Escuelas Normales, lo que aparece como más importante son las cifras relativas a los Colegios Nacionales y a las escuelas de artes y oficios. Respecto a los primeros, puede observarse que en la misma cantidad de tiempo, el gobierno radical casi duplicó la cantidad de establecimientos creados. Este hecho es más significativo si se tiene en cuenta que, ya en 1915, la cantidad y ubicación de estos establecimientos era considerada excesiva para las necesidades del país. Al mismo tiempo, se comprueba que no existió el mismo esfuerzo en lo relativo a escuelas industriales y comerciales, rubros en los cuales en 1915 no se habían cubierto las necesidades y posibilidades del medio. La segunda diferencia notable es la referida al rubro escuelas de artes y oficios; el gobierno radical puso su mayor énfasis en este tipo de establecimiento, cuyas características más importantes ya señalamos más arriba. Sin embargo, los lugares en que fueron creadas y, posiblemente, su excesivo carácter artesanal, influyeron para impedir que su desarrollo fuera relevante. Muchas de ellas no llegaron siquiera a ponerse en funcionamiento; las estadísticas brindadas por las memorias ministeriales permiten reconstruir el crecimiento de estas escuelas, según lo indica el Cuadro 3. Con este puede observarse que, en 1925, funcionaban efectivamente 29 de las 40 escuelas que –según los decretos de creaciones– deberían existir.

La descripción de la orientación de la política educativa radical en cuanto al ciclo medio tiene que ser completada con los datos relativos a la composición de la matrícula durante este período. Para lograr este dato existen serias dificultades; sobre la base de dos fuentes importantes consultadas, pueden ofrecerse datos distintos que difieren considerablemente entre sí. Las fuentes mencionadas son las Memorias del Ministerio de Instrucción Pública y los datos del Departamento de Estadística Educativa.

**Cuadro 3. Escuelas de artes y oficios (1915-1925)**

| | Escuelas | Alumnos |
|---|---|---|
| 1915 | 3 | 401 |
| 1920 | 14 | 712 |
| 1925 | 29 | 1.818 |

Fuente: Memorias del Ministerio de Instrucción Pública.

**Cuadro 4. Composición de la matrícula de la enseñanza media (1900-1930)**

| | 1900 | 1915 | | 1925 | | 1930 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | M.M.* | M.M. | E.E.** | M.M. | E.E. | M.M. | E.E. |
| Colegios Nacionales | 49% | 37% | 44% | 38% | 48% | – | 49% |
| Magisterio | 33% | 35% | 41% | 34% | 38% | – | 37% |
| Técnicas | 18% | 28% | 15%*** | 28% | 14%*** | – | 14% |

* M.M.: Memorias del Ministerio de Instrucción Pública.
** E.E.: Departamento de Estadística Educativa.
*** Solo comercial.

En el Cuadro 4 hemos tratado de resumir los resultados de las dos fuentes, en porcentajes. Esos porcentajes indican la participación de cada modalidad en el total de inscriptos en la enseñanza media. Se advierte con claridad que en ambas, a pesar de las diferencias significativas que existen entre sus datos, se pone de manifiesto el auge de los estudios técnicos entre 1900 y 1915 (memorias ministeriales) y el descenso o al menos el congelamiento de la situación en el período posterior.

Paralelamente a esta disminución relativa de la importancia de las modalidades técnicas del ciclo medio, se fue produciendo un fenómeno que podríamos denominar de «adaptación» de estas modalidades a las tendencias que más negativamente habían sido calificadas en el Colegio Nacional: enciclopedismo, carácter meramente preparatorio para la universidad, etc. Un informe producido por la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en el año 1923 indicaba que la desproporción de inscriptos entre ambas modalidades se debía, en buena medida, a la manifiesta tendencia universitaria que estaban adquiriendo los establecimientos industriales y comerciales. Este informe

revise cierta importancia en la medida en que su contenido fue prácticamente transcrito en los considerandos de un decreto firmado por Alvear y su ministro de Educación, Celestino Marcó, por el cual se establecía la designación de comisiones de estudio de los problemas señalados y las formas de solucionarlos. En esas comisiones participaban industriales y comerciantes destacados.

Esta atención prestada nuevamente al problema del exceso de alumnos en los Colegios Nacionales y la necesidad de impulsar ramas alternativas no están separadas del cambio de gobierno producido en 1922. Como se sabe, la sucesión de Yrigoyen recayó en Alvear, que representaba el ala derecha del radicalismo y cuyo gobierno, en general, tendió a restablecer las buenas relaciones con los conservadores y desligarse de los compromisos y orientaciones populistas del yrigoyenismo. No es casual que el informe citado reivindique el proyecto Magnasco y el de Saavedra Lamas como los únicos que trataron de citar esta orientación universitaria exclusivista en la escuela secundaria, como tampoco lo es que en los discursos presidenciales pronunciados en el Congreso Nacional todos los años volvieran a aparecer críticas explícitas al Colegio Nacional, así como manifestaciones acerca de la necesidad de estimular el desarrollo de los estudios técnicos, con los cuales, se decía, «lograremos desviar de las carreras universitarias y del magisterio a los que no reúnen las condiciones de capacidad y de vocación imprescindibles para emprender estudios severos y profundos, y contribuiremos a detener los perjuicios que ya hace sentir en el país el proletariado intelectual».[48]

Las diferencias entre el período yrigoyenista y el posterior gobierno de Alvear, si bien existieron, no fueron lo suficientemente profundas como para hacernos pensar en un cambio significativo de política, al menos en los aspectos que aquí venimos analizando. Al parecer, las manifestaciones verbales de Alvear no se tradujeron en una acción concreta tendiente a modificar la situación existente. Sin embargo, este cambio y algunos otros indicios –tales como algunos proyectos de ley originados en legisladores radicales–[49] ponen de manifiesto las contradicciones y la heterogeneidad de este sector, que ya fuera señalada como una de sus características definitorias.

48. Discurso de Marcelo T. de Alvear, 1º de mayo de 1923, *Diario de Sesiones*, Cámara de Senadores, t. I, p. 19. Véanse también los discursos de la misma fecha para los años 1924 (ibíd., t. I, p. 119) y 1928 (ibíd., t. I, p. 198).

49. Los proyectos más importantes en este sentido fueron los presentados por Julio del C. Moreno (29 de julio de 1920) sobre orientación manual agrícola de la enseñanza primaria y por Podestá (18 de agosto de 1926) sobre orientación económica de la escuela primaria. Obsérvese que ambos se refieren al ciclo elemental y no al medio, lo cual contradecía el consenso generalizado de la época acerca de la finalidad de formación integral atribuida a la enseñanza primaria.

# La crisis de la hegemonía oligárquica y el sistema educativo argentino (1930-1945)

## Introducción

Los estudios sobre los aspectos superestructurales de la «década infame» –denominación con la que generalmente se alude a este período de la historia argentina– no son abundantes: por lo general, se ubican en un nivel de análisis descriptivo o adoptan el tono de la denuncia virulenta (plenamente avalado por los hechos) que lamentablemente no permite comprender la dinámica de un proceso que (las denuncias lo prueban) materializa la crisis y la disolución de la hegemonía ejercida por la burguesía agraria argentina durante casi un siglo.

Este trabajo intenta plantear algunas cuestiones relativas a un sector específico de la superestructura: el aparato educativo. En dicho sector, la crisis tuvo manifestaciones peculiares, y el referente más significativo de su existencia fue el fracaso de la «oligarquía» en la tarea de readecuar el funcionamiento del aparato educacional desde el punto de vista de sus intereses ante las nuevas condiciones impuestas por la quiebra del modelo de crecimiento hacia afuera.

Este fracaso se manifestó en dos aspectos fundamentales. Por el primero de ellos, la oligarquía no pudo –en función de sus compromisos cada vez más profundos con las capas medias– ni detener ni reorientar el nivel y las formas en que ellas habían logrado insertarse en el sistema educacional en la etapa anterior a la crisis. En este sentido, el período que nos ocupa vuelve a presentar –agudizadas– las mismas contradicciones que se planteaban con respecto al sistema educativo antes de 1930.

El segundo de los aspectos de la crisis se refiere a las nuevas exigencias sociales planteadas por el desarrollo de la industrialización sustitutiva y por los sectores sociales más dinámicamente vinculados a ella: la clase obrera y la burguesía industrial. Ante las opciones abiertas por el desarrollo de la industria, así como la oligarquía no podía asumir las consecuencias de la ampliación del mercado interno y de la redistribución del ingreso, tampoco podía dar satisfacción a las exigencias de mayor participación de los nuevos sectores promovidos por esas consecuencias. En este sentido, la hipótesis que se postula consiste en sostener

que, en las primeras fases de la industrialización sustitutiva, no son las demandas del proceso productivo las que promueven la expansión del sistema educativo sino sus consecuencias sociales y políticas. Tal como se podrá advertir más adelante, la industrialización se produjo durante un largo período (el que aquí nos ocupa, precisamente) sin ningún tipo de requerimiento especial al sistema educativo. La ampliación masiva del sistema y, en particular, de sus modalidades técnicas, se produjo recién con el peronismo y no en función de cambios en el aparato productivo (en las formas de organización del trabajo, en la densidad de la tecnología utilizada, etc.) sino en función de los reclamos políticos y sociales de los nuevos sectores que ampliaron su participación social.

Asimismo, y en forma complementaria con los factores macrosociales de la crisis oligárquica en el ámbito de la educación, es posible analizar algunos de los aspectos que se refieren específicamente al funcionamiento interno del sistema. En este sentido, el índice más elocuente de la crisis hegemónica lo constituye la creciente influencia sobre el aparato educacional de los métodos propios de la coerción utilizados en el ámbito de la sociedad política.

El estudio de este período permite apreciar estos fenómenos de manera parcial. Se observan, más bien, el fracaso y las tentativas para evitarlo, pero no puede observarse el producto o la resultante de la crisis: el ascenso al poder de una nueva alianza de clases hegemonizada por la fracción nacional de la burguesía industrial con participación de la clase obrera y del ejército. Sin embargo, el estudio de estos años permite vislumbrar algunos de los rasgos del peronismo, que serán objeto de un estudio posterior.

# I. La crisis de 1930

La crisis mundial que atravesó la economía capitalista en 1930 produjo –en el contexto general de América Latina y en el caso particular de la Argentina– una profunda alteración en los moldes dentro de los cuales se venían desarrollando la actividad económica y el conjunto de la vida social. De acuerdo a cierta nomenclatura común en los tratados de historia económica, la crisis del treinta marcaría el fin del ciclo de «crecimiento hacia afuera», basado en la exportación de productos agropecuarios y la importación de productos manufacturados (vigente desde la segunda mitad del siglo XIX), y el comienzo de una nueva etapa con características, tanto a nivel de las actividades productivas como de las instancias ideológicas e institucionales que las acompañaban, significativamente diferentes.

En un estudio referido al caso argentino, Eduardo Jorge ha sintetizado las consecuencias de la crisis del treinta a través de cuatro hechos fundamentales: a) el derrumbe del comercio internacional; b) los cambios en los montos y orígenes de los movimientos de capital; c) la crisis de las políticas económicas liberales y la adopción de medidas autarquizantes e intervencionistas; y d) el traspaso definitivo de la hegemonía mundial de Gran Bretaña a los Estados Unidos.[1] En el caso argentino, el deterioro del comercio internacional como producto de la reducción no solo del volumen físico de las exportaciones sino también del valor monetario de las mismas, ocasionó un debilitamiento muy fuerte de la capacidad de importación. Estas circunstancias obligaron a una readecuación del sistema productivo cuyas principales manifestaciones fueron la limitación de las importaciones, el control de cambios, la creación de juntas reguladoras de algunos rubros importantes de la producción y el diseño de una política de incentivación

1. JORGE, Eduardo, *Industria y concentración económica*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1972.

industrial, enmarcado en los límites y características de lo que generalmente se conoce como proceso de sustitución de importaciones.

## 1. LA SUSTITUCIÓN DE IMPORTACIONES Y LA ESTRUCTURA DE PODER

La ruptura del modelo de «crecimiento hacia afuera» y la adopción de una línea de política económica basada en el crecimiento industrial estuvo asociada, como es obvio, a cambios de importancia en la composición del poder político.

Las teorías clásicas sobre las relaciones entre crecimiento industrial y poder político tendieron a concebir, como condición necesaria del proceso de industrialización, el desplazamiento de los representantes de los intereses agrarios tradicionales. Sin embargo, la experiencia argentina muestra que –al menos en las primeras fases de la industrialización– fueron precisamente los sectores concentrados de la burguesía agraria quienes –asociados con los sectores también concentrados de la burguesía industrial– impulsaron este proceso y lo hegemonizaron durante todo el período que nos ocupa.

No obstante, este proceso no fue simple ni pacífico. Su comprensión exige, sin dudas, un análisis preciso de la composición interna de las diferentes fracciones de la burguesía y de sus intereses.

Con respecto a la burguesía agraria, existe un consenso relativamente fuerte en cuanto a la existencia de dos sectores claramente diferenciados: por un lado, los «invernadores» (localizados geográficamente en la Provincia de Buenos Aires y en la pampa húmeda), asociados a los frigoríficos y con un alto grado de concentración económica; y, por otro, los «criadores» (localizados en la zona ganadera periférica a la pampa húmeda), con baja concentración económica y sometidos a las presiones y a la intermediación de los invernadores para la comercialización de sus productos. Las consecuencias de la crisis afectaron muy seriamente las posibilidades de estos últimos y la firma del pacto Roca-Runciman expresó cabalmente su debilidad.[2]

Sin embargo, la prolongada retracción de la demanda de productos agropecuarios en el mercado mundial, el deterioro de la moneda a partir del abandono del patrón oro, las políticas proteccionistas de los países centrales, los mismos términos del pacto, etc., redujeron ostensiblemente la capacidad adquisitiva de productos manufacturados, materias primas o bienes semiterminados requeridos por la industria. Las circunstancias apuntadas, entre otras, sirvieron de

2. Las disposiciones del pacto favorecieron claramente a los «invernadores» quienes, a cambio de importantes concesiones al imperialismo británico, consiguieron asegurarse el mantenimiento de su participación en el comercio de carnes con una cuota fija de venta inferior a la vigente antes de la crisis, pero estable y permanente. Este acuerdo produjo una fuerte reacción en los sectores no favorecidos. El testimonio más claro lo representa el debate de las carnes, que tuvo a Lisandro de la Torre como protagonista activo de la defensa de los pequeños productores ganaderos y criadores del interior. Véase SMITH, Peter H., *Carne y política en Argentina*, Buenos Aires, Paidós, 1968; CIRIA, Alberto, *Partidos y poder en la Argentina moderna (1930-1946)*, Buenos Aires, Jorge Álvarez, 1968; SKUPCH, Pedro, «El deterioro y fin de la hegemonía británica sobre la economía argentina. 1914-1917», en Panaia, Marta; Lesser, Ricardo y Skupch, Pedro, *Estudios sobre los orígenes del peronismo*, vol. II, cap. I, Buenos Aires, Siglo XXI, 1973.

marco para que el sector hegemónico de la burguesía replantease su proyecto y, desde el ejercicio directo del aparato del Estado, introdujera un elemento dinamizador en la economía nacional: la incentivación y ampliación de la producción industrial destinada a sustituir por elaboración local aquellos bienes que antes se importaban en términos considerables.

En la prosecución de este objetivo se concentrará la convergencia de intereses con los sectores nucleados en la Unión Industrial Argentina (UIA). Para comprender este fenómeno es preciso referirse brevemente a las características de la burguesía industrial argentina en este período. Los datos aportados por el trabajo de Mónica Peralta Ramos,[3] y por el ya citado de Eduardo Jorge, relativos tanto al capital extranjero invertido en la industria, como a la creciente participación del capital nacional, permiten advertir la diferenciación progresiva en la burguesía industrial de dos fracciones diferentes. Una, de alta concentración, vinculada a las potencias extranjeras o a los intereses agropecuarios tradicionales y representada por la UIA; la otra, vinculada al capital nacional, más dispersa y –probablemente debido al origen inmigrante de la mayor parte de sus componentes– carente de representación política. Este segundo sector no participó directamente de la alianza, pero las condiciones objetivas del proceso favorecieron su crecimiento y lo convirtieron –según algunos autores– en el sector más dinámico de este período. La diferenciación apuntada se agudizará en forma progresiva durante esta etapa, dando lugar, posteriormente, a los cambios que permitirán el surgimiento del peronismo.

Hegemonizada por la oligarquía agropecuaria exportadora, esta alianza con los industriales más concentrados quedó claramente fundamentada en el discurso que pronunciara a fines de 1933 en la UIA el entonces ministro de Agricultura, Luis Duhau:

> Ha concluido la etapa histórica de nuestro prodigioso desenvolvimiento bajo el estímulo directo de la economía europea [...] Somos demasiado pequeños en el conjunto del mundo para torcer las corrientes de la política económica mundial, mientras las grandes potencias se empeñan en poner nuevas trabas al intercambio [...] La Argentina podía obtener buena parte de las manufacturas que requería ya sea produciéndolas o ya obteniéndolas en los países extranjeros mediante el canje con sus productos agrarios. Lo más económico, lo más provechoso para el país resultaba con frecuencia el último procedimiento, el procedimiento del intercambio. A la industria nacional le tocará, pues, resarcir a la economía nacional de las pérdidas incalculables que provienen de la brusca contracción de su comercio exterior.[4]

Pocos meses antes, el presidente de la Sociedad Rural Argentina había expresado ideas muy similares: «[...] ahora nos encontramos todos de acuerdo en la necesidad de ayudar a la organización de industrias que puedan prosperar

3. PERALTA RAMOS, Mónica, *Etapas de acumulación y alianza de clases en Argentina (1930-1970)*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1972.

4. *Revista de Economía Argentina*, t. 32, n° 187, enero de 1934, Buenos Aires.

transformando las materias primas varias y cuantiosas que nuestra tierra produce y brinda generosamente».

En las reflexiones precedentes quedan sentadas las connotaciones básicas asignadas al proyecto industrializador. En primer lugar, la motivación para el cambio surgía a partir de las condiciones derivadas de la situación económica externa y tenía como objetivo recuperar el equilibrio del intercambio comercial seriamente afectado luego de la crisis. En segundo lugar, se buscaba, en lo posible, alentar industrias de insumos agropecuarios o que no significaran en el futuro un obstáculo para que los intereses agropecuarios continuaran rigiendo la economía nacional. En este sentido, son reveladoras las palabras de Federico Pinedo quien, al presentar su proyecto en 1940 al Poder Ejecutivo, expresaba:

> No creemos… que sea posible ni conveniente cambiar las bases económicas del país. No pensamos en establecer la autarquía… Sigo creyendo que la mejor forma de procurarnos los artículos que necesitamos es vendiendo aquello para lo cual estamos especialmente dotados.

El mismo Poder Ejecutivo, al elevar este programa al Senado, sostuvo:

> […] debemos precavernos del error de promover aquellas producciones que tienden a discriminar las importaciones de los países que siguen comprando nuestros productos en la medida suficiente para permitirnos pagar esas importaciones. De lo contrario, crearemos nuevos obstáculos a las exportaciones: hay que importar mientras se pueda seguir exportando.

Ninguno de los sectores que participaron en esta alianza de la década de 1930 tuvo intereses que superaran esta concepción y propiciaran una industrialización que rompiera con las relaciones de dependencia. En el caso de la burguesía agraria, es obvio que no podía promover un proyecto que, en última instancia, la relevara de su posición hegemónica. Respecto al sector industrial más concentrado, las limitaciones de su planteo se relacionan directamente con su vinculación al capital extranjero. En este sentido, es preciso tener en cuenta que, en esta etapa, su participación en la alianza no resultaba antagónica con los intereses del capital internacional. Al parecer, la acumulación del capital en los países centrales imponía la necesidad de superar la etapa de exportación de bienes no durables y comenzar un período en el cual fuera posible la exportación de maquinarias y equipos en general que ya no tenían posibilidades de uso en los países centrales. Según lo expresa Peralta Ramos, «esta primera etapa de industrialización sustitutiva de importaciones de bienes de consumo no durables en la Argentina coincidiría, entonces, con el logro de un cierto nivel de acumulación de capital en los países más desarrollados, que haría más lucrativo exportar, en lugar de bienes de consumo no durables, los equipos y herramientas que no tienen por qué tener un nivel tecnológico excesivamente refinado».[5]

5. PERALTA RAMOS, M., *Etapas de acumulación y alianza de clases en Argentina (1930-1970)*, *op. cit.*, p. 87.

A partir de estas circunstancias fue posible la coincidencia de intereses entre la oligarquía terrateniente y la burguesía industrial vinculada al capital extranjero para impulsar el proceso de industrialización sustitutiva cuyas limitaciones quedan perfiladas, por un lado, por el rol táctico que le asigna la oligarquía y, por otro, por el carácter dependiente en cuanto a tecnología, insumos y equipos.

## 2. LOS RASGOS DE LA SUSTITUCIÓN DE IMPORTACIONES

Si bien las características concretas que asumió el proceso de industrialización sustitutiva son suficientemente conocidas, puede ser útil resumir algunos rasgos generales del proceso que resulten pertinentes para el análisis posterior del sistema educativo.

En primer lugar, se advierte que las ramas que crecieron con mayor significación correspondieron a artículos de consumo directo que demandaban la importación de equipos y repuestos (en algunos casos, también materia prima) de los países centrales. El rubro de mayor crecimiento fue, sin dudas, el textil, que guio, conjuntamente con el de alimentos y bebidas, la primera etapa del desarrollo industrial. El dinamismo de estos sectores provocó un marcado descenso en las importaciones manufactureras y un sostenido incremento en la importación de combustibles, insumos y productos intermedios.

Otra nota que caracterizó el crecimiento de la industria en este período fue su concentración en los grandes centros urbanos, especialmente en el Gran Buenos Aires. Los motivos que explican esta concentración son varios y bien conocidos: la existencia previa en Buenos Aires de un nivel relativamente alto de capacidad industrial instalada, la disponibilidad de mano de obra, la existencia del grueso del mercado interno para las manufacturas, la cercanía del puerto –que aseguraba un rápido acceso a los insumos importados–, la infraestructura importante en materia de energía, el transporte, entre otros. Este conjunto de factores, unido a una acción congruente por parte del Estado en política crediticia, contribuyó a consolidar la estructura desigual de distribución de la riqueza ya existente en el país.

Por último, conviene recordar que la diferenciación interna de la burguesía industrial, señalada más arriba, se apoyaba en el grado de concentración y complejidad tecnológica de ambos sectores. Los datos disponibles coinciden en mostrar la coexistencia de un sector altamente concentrado junto a otro, compuesto por una gran cantidad de pequeñas y medianas empresas. El primer grupo reunía más de la mitad de la producción total y ocupaba casi igual proporción de mano de obra. En ambos casos, la complejidad tecnológica del proceso de producción no alcanzó niveles altos. La utilización extensiva de mano de obra en el caso de las industrias más poderosas y los reducidos excedentes que obtenían los sectores más débiles hacían difícil la inversión en reequipamiento de maquinaria y nueva tecnología.

En síntesis, esta etapa del proceso de sustitución de importaciones se realizó sobre la base de una organización del trabajo relativamente simple, liderada por las ramas textil y alimenticia, con uso extensivo de mano de obra, vigencia del pleno empleo y acumulación de capital basada en la extracción de plusvalía absoluta.

# II. Sustitución de importaciones y enseñanza técnica

A pesar de algunos antecedentes importantes que revelan la existencia de inquietudes por el desarrollo de la enseñanza técnica anteriores a 1930, es evidente que su crecimiento se produjo recién después de esa fecha y, más intensamente, a partir de la década de 1940. Este dato permite establecer una primera proposición general acerca de la relación entre sistema educativo y desarrollo industrial a través de la cual puede postularse la existencia de un cierto retardo en la respuesta del sistema educacional a los requerimientos del proceso productivo; o, para decirlo más claramente, el crecimiento industrial operado durante la década y que se caracterizó por una absorción importante de mano de obra, pudo efectuarse sin requerir formación especial de esa mano de obra fuera del proceso mismo de producción.

Esta falta de correspondencia entre el desarrollo industrial y el funcionamiento del sistema educativo no constituye en sí misma una novedad ni un rasgo original de este período. Sin embargo, la búsqueda de explicaciones de los motivos específicos de este retardo puede arrojar cierta luz sobre algunos problemas importantes del desarrollo del sistema educativo argentino.

Una explicación posible de este retardo podría apoyarse en el grado de complejidad tecnológica de la industrialización sustitutiva desarrollada en el período que nos ocupa. De acuerdo a lo expuesto más arriba, los equipos y maquinarias importados en esta etapa se componían de una tecnología ya superada en los países centrales, razón por la cual eran, precisamente, exportados. Esta escasa complejidad tecnológica podría explicar la ausencia de necesidad y de estímulos para la formación especializada fuera del proceso de producción, ya que, para los requerimientos de un aparato productivo de este tipo, la educación primaria incompleta parece ser suficiente y la Argentina había logrado, ya antes de 1930, un fuerte desarrollo de la enseñanza primaria en esos límites.

A su vez, la baja complejidad tecnológica permitiría entender la relación entre empleo y enseñanza técnica, ya que –como ha sostenido Graciarena–, «[...] es el

tipo de técnica utilizada en la producción y su densidad lo que facilita o disminuye la convergencia entre la educación técnica y las ocupaciones técnicas».[6] En contextos económicos caracterizados por el uso de técnicas empíricas, el entrenamiento en el trabajo constituye una forma apta (más barata y más rápida que la formación escolar) para resolver los problemas de calificación de la mano de obra.

Si bien esto quedó expuesto más arriba, cuando se afirmaba la evidencia de que el crecimiento industrial se había operado con mano de obra formada en el propio proceso productivo, las referencias acerca del destino ocupacional de los técnicos calificados en la escuela corroboran aún más esa afirmación. Los datos sobre este punto son pocos y fragmentarios, ya que los estudios sistemáticos sobre calificación de la fuerza de trabajo parten de fechas muy posteriores a las que aquí nos ocupan; sin embargo, algunos testimonios autorizados avalan bastante bien lo que venimos exponiendo. Juan José Gómez Araujo, inspector de enseñanza técnica de vasta actuación en este período, ha sintetizado los resultados de una encuesta que se efectuara en 1942 para determinar el grado de aprovechamiento, por parte de la industria local, de los egresados de las escuelas técnicas. Según sus informes, esa encuesta habría arrojado los resultados siguientes:

> [...] muy pocos egresados de las escuelas industriales trabajan en realidad en la industria particular. La inmensa mayoría de ellos desempeñan cargos técnicos en reparticiones del Estado [...] Y.P.F. ocupa más de 500 técnicos egresados de las escuelas industriales [...] No todos estos técnicos desempeñan cargos en oficinas, pues muchos de ellos están en las destilerías y en las propias explotaciones. En Obras Sanitarias de la Nación hay cerca de un centenar de técnicos egresados de las escuelas industriales y alrededor de 300 en la Dirección Nacional de Vialidad. Varios centenares más de egresados desempeñan cargos, a veces de responsabilidad, en la Dirección de Navegación y Puertos, en la Dirección de Elevadores de Granos, en las direcciones de Vialidad de las provincias y en el Ministerio de Agricultura [...] La opinión de las grandes reparticiones del Estado respecto a los resultados dados en la vida profesional por los egresados de las escuelas técnicas no es coincidente con la que han expresado respecto de los mismos los industriales a los cuales se consultó con motivo de la encuesta ya mencionada. Muy por el contrario, algunas de esas reparticiones están tan conformes con ellos y ya puede decirse que en algunas de ellas es condición *sine qua non* el ser egresado de una escuela industrial para aspirar al desempeño de determinados cargos técnicos.[7]

De acuerdo a estos testimonios, es posible sostener que el empleador de los egresados de las escuelas técnicas era, fundamentalmente, el Estado y las opiniones

6. GRACIARENA, Jorge, «Desarrollo, educación y ocupaciones técnicas», en *Revista de Ciencias de la Educación,* n° 6, Buenos Aires, 1971.

7. *Memoria presentada al Honorable Congreso de la Nación, año 1942,* por el Departamento de Instrucción Pública, t. I, Buenos Aires, 1944, p. 220-221.

de los industriales acerca de su desempeño no parecen muy favorables.[8] Dejamos por ahora de lado el problema de la capacitación en sí misma para retener el dato, evidente a través de las palabras de Gómez Araujo, de la escasa absorción de técnicos por parte de la industria. Este dato vendría a corroborar lo señalado más arriba acerca de la correspondencia entre complejidad tecnológica y ocupaciones técnicas. Pero, sin embargo, el grado de complejidad tecnológica de las fuerzas productivas no es un factor que logre explicar por sí solo las variaciones en el desarrollo de la enseñanza técnica. Expliquemos esto: el período durante el cual la industria local mantuvo sus rasgos de baja concentración de capital orgánico y uso extensivo de mano de obra se extendió hasta mediados de los años cincuenta. A partir de allí, la industria –asociándose cada vez más orgánicamente con el capital extranjero– fue revirtiendo la tendencia anterior. Pero la nueva situación de la industria –más compleja técnicamente– tampoco fue un factor estimulante para el desarrollo cuantitativo de la enseñanza técnica, por cuanto, a medida que la tecnología se complejiza, la industria pierde su capacidad de absorber mano de obra. Si bien esta nueva modalidad de desarrollo industrial requerirá personal capacitado, sus limitaciones en cuanto a las posibilidades de absorber ocupacionalmente cantidades significativas de personal tiende a limitar el desarrollo de la enseñanza técnica.

Es decir que, en resumen, la baja complejidad tecnológica no estimula el desarrollo de la enseñanza técnica, precisamente por sus escasos requerimientos de calificación, y la alta complejidad tecnológica tampoco lo requiere, por el número limitado de personal que puede absorber. Esto permitiría afirmar que la complejidad tecnológica –en la medida que es un factor con una dinámica de crecimiento y desarrollo que los países dependientes no controlan– jugó en ambos momentos del desarrollo industrial un rol limitativo con respecto al crecimiento de la enseñanza técnica.

El grado de complejidad tecnológica no parece, pues, una variable que alcance para explicar las alternativas que se produjeron en el crecimiento de la enseñanza técnica. Para colocar su papel en el lugar adecuado, corresponde analizar las opciones tecnológicas a partir de los intereses de clase en juego en cada momento histórico determinado.

Un análisis muy general de este problema permitiría sostener que, en este período, ninguna de las fracciones de clase que conformaban el bloque de poder tenía intereses que la condujera a postular un proyecto educativo que incluyera entre sus pautas el estímulo para un desarrollo masivo y en todos los niveles de la enseñanza técnica. La alta burguesía agraria porque, en definitiva, una enseñanza de ese tipo solo tiene sentido si va asociada con una industrialización que supere los límites de la sustitución de importaciones y, por lo tanto, asociada a un proyecto que la desplazaría de la hegemonía que detentaba. Con respecto a la burguesía industrial más concentrada, sucede lo mismo, pero por motivos diferentes. Su escaso interés se basa en la conexión con el capital extranjero, que

8. Por otra parte, es sabido que, en toda esta fase de la industrialización sustitutiva, una cuota importante de las necesidades de mano de obra calificada fue satisfecha por el personal extranjero. El censo de 1947 indicó este origen para el 30% del personal calificado de industria, energía, transportes y otros servicios y un porcentaje todavía mayor para sectores de más alta calificación.

es el que provee, precisamente, de la tecnología a los países periféricos, dentro de los límites que marca su situación de dependencia. Por supuesto, la posición de ambos sectores (burguesía agraria y burguesía industrial) no es similar. La burguesía industrial, por su misma ubicación con relación a las fuerzas productivas, percibe el problema de la enseñanza técnica de una manera muy distinta a la de los sectores agrarios. Pero en este aspecto cabe reiterar una observación de carácter general formulada con respecto a la burguesía industrial:

> Tanto en el caso de la fracción más poderosa de la burguesía industrial como en el caso de la pequeña y mediana industria, existe una asincronía entre su interés objetivo en un cierto tipo de acumulación de capital y la expresión orgánica del mismo. En ambos casos la expresión es delegada a otros sectores de la sociedad; en un caso por la élite conservadora estrechamente ligada a la oligarquía terrateniente [...] en el otro caso, a un sector del Estado.[9]

Esta asincronía está expresando otro hecho, no menos importante: las fracciones de la burguesía industrial desarrollaron, más o menos orgánicamente, las expresiones ideológicas que tendían a legitimar sus intereses económicos, pero en el resto de los ámbitos de la ideología no alcanzaron a expresarse con el mismo grado de autonomía. De ahí que, en lo específicamente educativo, siguieron vigentes las expresiones de los intereses de las clases que se habían manifestado tradicionalmente en el debate: la oligarquía y las capas medias urbanas.

Las capas medias, como se sabe, fueron las destinatarias del crecimiento del sistema educativo argentino hasta ese momento. Pero su interés estuvo dirigido a utilizar el sistema educativo como vía para el acceso a las posiciones dotadas de mayor prestigio social y que les permitieran, a su vez, una inserción plena en el aparato político y administrativo del país. En este sentido, siempre percibieron las tentativas de canalizar su ascenso dentro del sistema educativo a través de modalidades técnicas como intentos de desplazarlas de los centros de socialización más aptos para el acceso al poder. Esto se da unido, por supuesto, a la propia inserción de las capas medias en el aparato productivo, inserción que se da principalmente a través de actividades terciarias. Si unimos a todo esto la oposición a los proyectos industrializadores provenientes de las fracciones más débiles de la burguesía agraria, expresados políticamente por la Unión Cívica Radical (UCR), se obtiene un cuadro en el cual la clase media (destinataria social de cualquier modificación de las orientaciones del sistema educativo en los niveles medio y superior) aparece desalentando tentativas de modificaciones en ese sentido.

Este problema es uno de los de mayor significación en este análisis. En realidad, el centro del debate educativo argentino está en la situación de las capas medias. Tanto los proyectos de reorientación, como de limitación o continuación de la expansión en los parámetros tradicionales significaban afectar la participación social de estos sectores. Para que la enseñanza técnica se hubiera extendido

9. PERALTA RAMOS, M., *Etapas de acumulación y alianza de clases en Argentina (1930-1970)*, *op. cit.*, p. 111.

hasta modificar los niveles medio y superior de la enseñanza habría sido preciso reorientar los intereses educacionales y la inserción en la estructura productiva de sectores importantes de las capas medias. Pero las limitaciones de la sustitución de importaciones no exigían modificaciones de tal envergadura, razón por la cual las clases dominantes tenían solo dos opciones, que intentaremos describir a continuación.

## 1. LA OPCIÓN DEL NACIONALISMO DE DERECHA

Una opción, era limitar la expansión del sistema educativo en sus modalidades técnicas al nivel primario y posprimario y ejercer, al mismo tiempo, un fuerte control limitativo de las modalidades clásicas tradicionales impidiendo el acceso masivo de las capas medias. Esta opción fue, con rasgos y matices diferentes según los voceros, la opción planteada por el nacionalismo oligárquico que, en este período, elaboró una revalorización de los estudios clásicos y de su necesario carácter elitista. Esta opción implicaba, por supuesto, un enfrentamiento profundo con la clase media, desde el momento en que se le quitaba su principal soporte de ascenso social y, por ello, se traducía en una postura claramente antidemocrática.

Es preciso aclarar aquí que la incentivación de los estudios técnicos no era contradictoria con el tradicionalismo ideológico de los representantes del nacionalismo de derecha. Al contrario, una de sus bases fue precisamente postular la existencia de una división clara en el ámbito de la cultura y una jerarquización neta entre ambos tipos de saber: el técnico y el humanístico. El saber técnico era jerárquicamente inferior y solo tenía sentido si se lo insertaba en un contexto éticamente marcado por la moral cristiana.

La bibliografía documental sobre este tema es amplia y está bien difundida. Aquí nos limitaremos a citar algunos testimonios y hechos representativos de esta tendencia, a título meramente ilustrativo de lo que venimos planteando y sin intentar agotar con ello el tema del nacionalismo de derecha y la educación, cuyo alcance merecería un tratamiento especial.

La jerarquización del saber y la promoción de los estudios técnicos en el marco de la metafísica católica puede verse crudamente expuesta en el siguiente párrafo perteneciente a Jordán Bruno Genta:

> Una inteligencia destituida de su fin último que es el testimonio de Dios y de aquello que en las casas lleva el sello de Dios, es una inteligencia sometida y humillada a las condiciones de la materia. Tal es la inteligencia sin disciplina metafísica y privada del hábito de las esencias. Esta inteligencia mutilada, que se ha cultivado exclusivamente en el conocimiento exacto y experimental, ha dejado su vida de contemplación en la que actúa como un principio separado o infalible y se ha convertido en una mera función práctica [...] De ahí esa pedagogía del hacer y de las manualidades, esa escuela activa y esa universidad exclusivamente profesional, que se viene declamando desde entonces sin que hayamos conseguido siquiera multiplicar los hombres manuales, artesanos y técnicos que el país reclama urgentemente [...] La solución del problema que planteaba la falta

> de hábitos económicos e industriales en la población criolla[...] no estaba en sustituir, sino en integrar jerárquicamente la ciencia útil y sus artes derivadas con la formación primordial en las humanidades clásicas.[10]

En el marco de esta jerarquización del saber, los estudios técnicos podían estar al alcance del conjunto de la población, mientras que la cultura humanística solo podía estar al alcance de muy pocos. Ya otros trabajos han señalado el carácter elitista de estas concepciones,[11] pero conviene especificar aquí cómo ese elitismo se traducía en formas concretas a nivel educativo. Castellani, por ejemplo, en ocasión de debatirse la reforma de 1939 elaborada por el ministro de Educación del gobierno de Ortiz, Roberto Coll, proponía un bachillerato basado en las humanidades clásicas cuyo eje central fueran el griego y el latín. Obviamente, este bachillerato no podía tener la masividad del vigente y Castellani percibía eso claramente:

> [...] si existiese, tan siquiera, un bachillerato serio (porque el de ahora es chirimbaina) muchísimos muchachos sin vocación real para el trabajo intelectual serían detenidos a tiempo en el engranaje fatal que los lleva a la ruina como hombres y al destino de ser desadaptados sociales y polilla de la sociedad [...] Entre nosotros se ha producido el terrible fenómeno de la falsificación de la cultura; se ha sacrificado la calidad a la cantidad y se han multiplicado, abaratándolos, los centros de enseñanza con menosprecio del vigor de la enseñanza.

La concentración de estas ideas aparece en el programa educativo del gobierno surgido del golpe de Estado del 4 de junio de 1943, en el cual este sector tuvo una presencia e influencia decisiva. Allí se sostiene que la enseñanza media debía tender en general «[...] a apartar a las juventudes de las profesiones liberales encaminándolas hacia las profesiones vinculadas con el comercio, la industria y la producción nacionales».[12]

10. GENTA, Jordán Bruno, *Acerca de la libertad de enseñar y de la enseñanza de la libertad*, Buenos Aires, Amilcar Sapere, 1945, pp. 88-89. Sobre este mismo aspecto vale la pena recordar otro hecho ilustrativo. En 1936 se implantó en la Provincia de Buenos Aires, bajo el gobierno de Manuel Fresco, una reforma a la enseñanza primaria consistente en reducir el ciclo de estudios generales a cuatro grados, dejando los dos últimos para un ciclo de «preaprendizaje» basado en cursos de industria, comercio, agricultura, ganadería, quehaceres domésticos, etc. Paralelo a la reforma, el gobierno creó un instituto de formación pedagógica destinado a preparar a los docentes en el marco adecuado para las finalidades que la reforma pretendía. Este instituto estaba dirigido por un grupo de intelectuales vinculados al nacionalismo, entre los que se encontraba el propio Genta. Los propósitos que la documentación oficial asignaba a esta entidad incluían, precisamente, «[...] evitar el peligro [...] de que la reforma, en su ejecución, pueda transformar los valores instrumentales con que tiene que operar en fines y derivar a objetivos practicistas que la desnaturalizarían, malogrando la bienhechora influencia espiritual que está llamada a desarrollar». Véase Ministerio de Gobierno, *Reforma Educacional en Buenos Aires*, La Plata, Taller de Impresiones Oficiales, 1937, pp. 255-260.

11. MARSAL, Juan F., «La ideología de la derecha», en ÍD. (comp.), *Argentina conflictiva. Seis estudios sobre problemas sociales argentinos*, Buenos Aires, Paidós, 1972. Véase también MARSAL, Juan F. y ARENT, Margery, «La derecha intelectual argentina. Análisis de la ideología y acción política de un grupo de intelectuales», en *Revista Latinoamericana de Sociología*, vol. V, n° 3, noviembre de 1969, Buenos Aires, Instituto Di Tella.

12. *Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, Año 1943*, presentada por el Departamento de Justicia, t. 1, *Dirección General de Instrucción Pública*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1945, p. 159.

Para lograr esto, preveía la elaboración de planes de estudio diferenciados: por un lado, un bachillerato preuniversitario de seis años de estudio con ingreso directo a la universidad; por el otro, planes especiales para el magisterio, comercial, industrial y técnico en general.[13]

La jerarquización del saber elaborada en estos términos puede concebirse como el punto de articulación que hizo posible (a nivel ideológico, exclusivamente) que estos representantes intelectuales del precapitalismo pudieran convertirse, en ciertos momentos de la historia argentina, en los voceros de las políticas educacionales de fracciones importantes de la burguesía industrial.

## 2. LA OPCIÓN DE LA OLIGARQUÍA LIBERAL

La segunda opción se planteó a partir de los compromisos de la oligarquía con la pequeña burguesía y con las capas medias en su conjunto. Sintéticamente, esta opción consistió en permitir una limitada expansión de la enseñanza técnica en el nivel primario y posprimario dejando al resto del sistema intacto y con el ritmo de expansión que tenía hasta entonces.[14]

Esta fue, en definitiva, la opción asumida por las clases dominantes. Más adelante, al analizar el contexto político de este período, se intentará describir y explicar cómo los compromisos de la oligarquía con las capas medias fueron limitando progresivamente la influencia del nacionalismo de derecha en todos los ámbitos del aparato estatal. Pero, además de este factor importante en la explicación de la política asumida por los sectores dominantes, conviene anotar un hecho general pero significativo para la comprensión de este problema. La promoción extensiva de la enseñanza técnica –en la medida en que los sectores medios no eran reorientados y seguían ocupando masivamente los lugares tradicionales del sistema– implicaba la promoción educacional de sectores hasta entonces marginados (como la clase obrera y demás sectores populares). Este es un hecho que supone condiciones sociales y políticas especiales y tiene varias consecuencias:

a) El único camino que quedaba abierto para el ascenso educacional de los sectores obreros en condiciones de iniciarlo era la enseñanza técnica.

b) Para que este fenómeno pudiera producirse, era preciso garantizar condiciones de vida que permitieran a los hijos de obreros postergar su ingreso a la actividad productiva y asumir el costo de los estudios. En este aspecto, la situación de la clase obrera en este período distaba mucho de ser la más favorable.[15] Ambos aspectos, en cambio, se presentarán en el período peronista. El mejoramiento

13. Ibíd., p. 160.

14. Los datos y formulaciones políticas justificando esta postura se encontrarán más adelante, en el punto IV. 2.

15. Este período se caracterizó, en general, por un aumento sostenido en los niveles de empleo, acompañado por un prolongado descenso en los niveles de salario real que solo comenzará a modificarse recién al final del período. Los datos del salario real son los siguientes: 1929: 100; 1934: 99; 1939: 97; 1944: 118. Los datos sobre ocupación, en cambio, muestran la siguiente evolución: 1919: 100; 1934: 104,4; 1939: 132,1; 1944: 155,24. Véase MURMIS, Miguel y PORTANTIERO, Juan C., *Estudios sobre los orígenes del peronismo*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1972, cap. 1.

sustancial de las condiciones de vida de la clase obrera permitirá su participación en el sistema educativo por mayor cantidad de años y esa incorporación será canalizada, en gran medida, a través de un sistema casi paralelo al tradicional y dedicado exclusivamente a las orientaciones técnicas.

La articulación entre intereses de clase y baja complejidad tecnológica sería, pues, el punto a partir del cual puede explicarse el carácter limitado del desarrollo de la enseñanza técnica en este período, no solo desde el punto de vista cuantitativo sino también con relación a las modalidades que adquirió esta rama de la enseñanza. Tal como se verá enseguida, la enseñanza técnica no logró desarrollarse más allá de los niveles exigidos para la formación de mano de obra calificada susceptible de ser otorgada por establecimientos de nivel primario y medio. Esto se puso de manifiesto en el tipo de estructura educativa que se adoptó para la rama técnica, que, si bien modificó significativamente el panorama de los niveles mencionados, no alcanzó a afectar de la misma manera al nivel superior.

En cuanto a las innovaciones introducidas en los niveles primario y medio, la década que nos ocupa ofrece algunos aspectos interesantes. En el nivel primario, la preocupación por asignarle finalidades prácticas comenzó a ser un planteo reiterado a partir, aproximadamente, de 1934. En la etapa inmediatamente posterior al golpe del 6 de septiembre, al contrario, la línea asumida por el Consejo Nacional de Educación (CNE), por ejemplo, fue la de una activa oposición a la introducción de cualquier elemento pragmático en este nivel de la enseñanza. Los informes y discursos del entonces presidente del CNE –Juan B. Terán– constituyen, al respecto, una buena prueba de la línea educativo-ideológica de la etapa «uriburista» en educación.[16]

Sin embargo, la consolidación oficial de la línea de impulso a la industrialización produjo una reconsideración del valor de la enseñanza práctica. Esto no se tradujo en la modificación de la programación escolar del nivel primario sino en la búsqueda de alternativas del tipo de las escuelas de continuación (escuelas técnicas de oficio) o de las escuelas de artes y oficios (que exigían el 4º grado aprobado para ingresar).

Las escuelas de artes y oficios brindaban cursos de cuatro años de duración en orientaciones tales como mecánica, herrería, carpintería y algunos otros de importancia regional (tonelería, calderas, etc.). En 1930, estas escuelas contaban con 1.260 alumnos repartidos en alrededor de 30 establecimientos; diez años después, había 6.270 alumnos matriculados en algo más de 60 establecimientos.

A pesar de este crecimiento sostenido de la matrícula, los testimonios sobre su funcionamiento y la distribución regional de las escuelas relativizan mucho su papel en cuanto formadoras de recursos humanos para la industria en expansión. La mayor parte de estas escuelas estaban ubicadas en el interior del país; los recursos monetarios para la compra de materias primas necesarias para el trabajo

16. Véase TERÁN, Juan B., *Espiritualizar nuestra escuela. La instrucción primaria argentina en 1931*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1932. Allí se sostiene que la tarea de espiritualizar la escuela significa «pronunciarse en contra de lo que se entiende por preparar para la vida práctica [...] significa solamente libertar a la escuela y al niño de la tiranía de la utilidad, del conocimiento de aplicación inmediata y afirmar, como su *substratum*, la enseñanza desinteresada e intelectual, porque el hombre es un ser esencialmente espiritual» (la cita corresponde a p. 39).

en los talleres fueron decreciendo a lo largo de todo este período; los equipos eran inexistentes u obsoletos y la deserción operada después de haber realizado los aprendizajes básicos parece haber sido muy significativa. Además, las mismas modalidades de estudio de estas escuelas hacen pensar más en la formación de artesanos que en la de obreros calificados para el trabajo industrial.

Las escuelas técnicas de oficios, en cambio, fueron creadas para cubrir las necesidades de los grandes centros industriales. En 1934, se crearon las cuatro primeras en la Ciudad de Buenos Aires, con especialidades en hierro, electricidad, carpintería y construcción. Se exigía haber terminado la escuela primaria y los cursos duraban tres años obligatorios y un cuarto optativo. Estas escuelas tampoco llegaron a tener una gravitación cuantitativa relevante, pero la fundamentación de su creación y algunas discusiones sobre el carácter de su enseñanza ponen de relieve aspectos interesantes de las motivaciones y limitaciones del planteo educativo del momento.

Los fundamentos de la creación de estos establecimientos revelan claramente algunos aspectos ideológicos que trataremos más adelante. En este punto queremos destacar, en cambio, cómo esa obsesiva preocupación ideológica actuó como un factor más en la determinación del carácter limitado de la formación otorgada a los alumnos de estos establecimientos.

El texto oficial donde se da cuenta de la creación de estas escuelas sostiene claramente que los motivos que impulsaron al gobierno a optar por la formación escolar de la mano de obra en lugar de la formación en los mismos lugares de trabajo fueron motivos vinculados con la necesidad de garantizar la reproducción más de las condiciones sociales que de las condiciones técnicas del proceso productivo:

> Existe una larga experiencia demostrativa de las grandes ventajas de todo género que tiene el sistema de formación de obreros en establecimientos de tipo escolar, sobre el de aprendizaje en talleres industriales. Una de ellas, y no la de menor valor e importancia, está constituida por la educación y formación de esos futuros ciudadanos en ambientes de orden, sin el contacto prematuro con adultos que profesen y propaguen ideas contrarias a nuestras instituciones y al espíritu de nacionalidad. Por más premiosa que fuese la necesidad de habilitar cuanto antes a los jóvenes para el trabajo productivo, el Estado no debe olvidar que también tiene la ineludible obligación de darles un mínimo de cultura y la indispensable formación que abarque el conocimiento de sus deberes como miembros de la sociedad y como ciudadanos.[17]

Pero además del problema ideológico que aparece claramente expuesto, esta postura tiene implicaciones con respecto a la capacitación en sí misma. Lo que el texto anterior está postulando, es la necesidad de acompañar la formación técnica con una formación general desligada de las explicaciones sobre los procesos técnicos, o sea, una formación general yuxtapuesta a la técnica.

17. *Memoria presentada al Honorable Congreso de la Nación, Año 1934*, por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1935.

La propuesta alternativa a esta opción del Ministerio de Educación –si bien era más ajustada a los requerimientos del aparato productivo– no era menos limitativa en cuanto al proceso formativo. La expuso Gómez Araujo al sostener que esta enseñanza debía tener «un carácter muy especial, casi empírico, reduciendo las nociones teóricas al mínimum indispensable».[18]

En el fondo de esta disparidad de criterios puede percibirse una coincidencia básica en el sentido de concebir a la enseñanza técnica como una rama separada del resto de las áreas del conocimiento y, como tal, reducida así a una modalidad más del sistema escolar, diferenciada claramente del resto; de esta manera, la incorporación de lo técnico a la enseñanza no logró modificar el carácter de los contenidos abstractos de la enseñanza en general, ni tampoco pudo, en consecuencia, convertirse en la base de un nuevo humanismo. En este marco, el desarrollo de la enseñanza técnica produjo un acentuamiento marcado de la ya existente diferenciación entre humanismo y ciencia, entre trabajo manual y trabajo intelectual.

18. Ibíd., p. 692.

# III. Educación y política

Hasta aquí, nuestro análisis se movió dentro de los marcos determinados por el desarrollo de las fuerzas productivas y por sus repercusiones en la instancia del poder político. Sin embargo, y sin pretender con ello agotar todas las dimensiones de análisis posibles, es preciso hacer algunas referencias a las determinaciones provenientes del conjunto de la superestructura, que, en este período, asume rasgos particularmente complejos.

Lo primero que se destaca en un análisis de este tipo es que la crisis económica mundial fue acompañada de una no menos profunda crisis ideológica. Esta crisis fue, básicamente, la del liberalismo en todas sus facetas y, si bien su alcance fue mundial, las características que adquirió en los países dependientes fueron realmente peculiares.

Como se sabe, la vigencia del liberalismo en América Latina siempre fue un hecho aparentemente contradictorio. Su imposición estuvo a cargo de los sectores de la burguesía agroexportadora que, por la vinculación que mantenían con el mercado mundial, requerían una legislación que garantizase la libre circulación de mercancías. Pero en el plano interno, la vigencia de relaciones de producción semiserviles y la necesidad de garantizar el orden y la imposición plena del modelo agroexportador, determinaron la necesidad de apelar a prácticas autoritarias de dominación social que estaban lejos de las formas que al respecto predicaba el liberalismo y que se aplicaban en las sociedades capitalistas avanzadas.

Sin embargo, el desarrollo del modelo agroexportador permitió el surgimiento de una poderosa pequeña burguesía que se convirtió en la portadora social más consecuente del liberalismo y que, en función de esta presencia política e ideológica, cuestionó especialmente (o exclusivamente) las formas de aplicación interna del liberalismo instrumentadas por la oligarquía agroexportadora consiguiendo –en países como Argentina– ampliar el margen de juego político y lograr el acceso al poder.

Por ello, al sobrevenir la crisis del capitalismo mundial, la oligarquía agroexportadora no pudo seguir asumiendo el liberalismo ni siquiera con las limitaciones

con las que lo había hecho hasta entonces. En primer lugar, porque las exigencias externas en cuanto a la necesidad de una legislación no proteccionista se atenuaron notablemente y, en segundo lugar, porque las condiciones de la crisis obligaban a reducir al máximo las posibilidades de libre juego político.

El golpe del 6 de septiembre de 1930, la proscripción del radicalismo como fuerza más representativa de las capas medias y el aumento de la represión interna fueron, en este sentido, los indicadores más elocuentes de esta nueva modalidad de dominación social que fue racionalizada intelectualmente a través de las posturas elaboradas por el antiliberalismo europeo.

Los sectores intelectuales vinculados al fascismo o al tradicionalismo ideológico más atrasado se convirtieron, en estos primeros momentos de la crisis, en los voceros más representativos de esas modalidades de dominación social y lograron, así, hegemonizar el control formal de algunos aparatos ideológicos (la educación, principalmente). En este sentido, lo que caracteriza a esta fase del período que estamos analizando es que la burguesía agraria se coloca enfrentando abiertamente no solo a la clase obrera sino a la pequeña burguesía en su conjunto, lo cual –desde el ámbito del sistema educativo– es un hecho capital. La tónica de esos años consistió en intentar eliminar los rasgos más característicos del sistema educativo vigente que, como se sabe, había estado al servicio pleno del ascenso de las capas medias. La cesantía de maestros, empleados, funcionarios, etc., vinculados al radicalismo, la intervención de las universidades y la represión del movimiento estudiantil, los intentos de modificación del carácter de la escuela primaria anunciados por Juan B. Terán desde la presidencia del Consejo Nacional de Educación y el freno a la expansión del sistema educativo son ejemplos ilustrativos de todo esto.

Pero el proceso, como vimos, no se mantuvo estático. Esta posición recesiva no pudo ser mantenida indefinidamente, dado que implicaba una serie de consecuencias que la oligarquía no estaba en condiciones de asumir: conflictos con el resto de las fracciones de la clase dominante, conflictos con los centros de poder imperial a los cuales estaba asociada (y que, en el plano internacional, se enfrentaban abiertamente con las opciones antiliberales surgidas dentro de la sociedad capitalista: el fascismo y el nazismo) y conflictos con los sectores políticos que habían asumido tradicionalmente la representación de la oligarquía y que, ideológicamente, permanecían adheridos al liberalismo. De ahí que la oligarquía optara por asumir –o, si se quiere, reasumir– el liberalismo pero vaciándolo totalmente de contenido.

En este nuevo esquema, los partidos políticos y las elecciones volverían a tener vigencia, pero la práctica del «fraude patriótico» aseguraba que los resultados de esa vigencia no alteraran el esquema de poder establecido.[19] Pero,

19. Un dato ilustrativo de la forma cómo, a pesar de haber reasumido el liberalismo, los sectores dominantes estaban inclinados a interpretar las prácticas liberales de manera muy limitada, puede verse en el discurso del presidente de la República Agustín P. Justo ante el Congreso de la Nación inaugurando el período de sesiones legislativas de 1937. Allí sostuvo sus dudas acerca de las ventajas del sufragio universal («[...] voces autorizadas han expresado a menudo sus dudas sobre las ventajas de la extensión ilimitada del derecho al sufragio») y preanunciaba algunas posibles soluciones («el Poder Ejecutivo considera que la imperfección de nuestros hábitos políticos exige por ahora privar al empleado público del derecho al sufragio»). Véase *Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores*, 1937, p. 7 y ss.

además, este esquema permitió a la oligarquía rearticular sus relaciones con las capas medias. En el plano ideológico y político, la aparente vigencia del liberalismo alcanzó para integrar y comprometer a los representantes de ese sector en el deterioro institucional y en la corrupción generalizada del aparato político en esta década. Pero, a medida que la situación internacional se polarizaba y que internamente el auge industrial –ante la perspectiva de la finalización de la guerra– radicalizaba el enfrentamiento con la clase obrera y con los sectores de la burguesía industrial vinculados al capital nacional, la oligarquía tuvo que apelar a fortalecer esta alianza con las capas medias, ya que le resultaba indispensable tener una masa de maniobra disponible para ser movilizada en la lucha contra los nuevos sectores en ascenso. Esta situación fue determinando, poco a poco, el desplazamiento de los intelectuales de la derecha antiliberal que, a su vez, respondieron aliándose a las nuevas fuerzas que aparecían en la arena política.

Esta recomposición de las alianzas de clase y de sus correlatos ideológicos están en la base del surgimiento del peronismo y escapa a los límites de este estudio realizar su análisis. Sin embargo, permite al menos vislumbrar descriptivamente las razones por las cuales el peronismo aparecerá como ideológicamente tradicional y la alianza hegemonizada por la oligarquía, al contrario, como ideológicamente «progresista».

Esta esquemática descripción de las articulaciones que se dieron en las relaciones entre la oligarquía y las capas medias, y sus consecuencias a nivel ideológico, servirán de marco general para el análisis específico de las modificaciones y problemas que enfrentó el sistema educativo en estos años.

Tal como lo revelaron los estudios sobre períodos anteriores, el sistema educativo argentino había sido percibido como un sistema en crisis (y, por lo tanto, necesariamente reformable) a partir de 1890. Pero durante esos años (de 1890 a 1930) las clases dominantes señalaron como punto crítico la estructura del sistema y las orientaciones que ofrecía, las cuales eran utilizadas por las capas medias como canal de acceso a la vida política; por eso las tentativas de reforma elaboradas en ese período tendían básicamente a reorientar la matrícula especialmente en el nivel medio y superior. A partir de 1930, en cambio, la visión crítica abarcó la totalidad de los aspectos que hacen al funcionamiento del sistema educativo: las orientaciones de la matrícula, los aspectos internos de tipo pedagógico (disciplina, relaciones maestro-alumno, etc.), los contenidos de la enseñanza y las autoridades que controlaban su funcionamiento (opción estatal-privada). De este conjunto de problemas descartemos los dos primeros: el referido a las orientaciones de la matrícula porque, en buena medida, fue analizado antes, cuando nos referimos a la situación de la enseñanza técnica; y el segundo porque su tratamiento escapa a los límites de este análisis y nos llevaría a un nivel teórico-pedagógico que merece un tratamiento especial. Concentraremos pues, lo que sigue, en el análisis del problema de los contenidos en tanto recursos a través de los cuales el aparato educativo cumplió su papel de difusión-imposición ideológica y de las entidades que controlaban esta tarea. Ambos aspectos están íntimamente ligados, ya que la opción estatal-privada es, en definitiva, una opción entre quienes controlan la tarea y las formas de difusión-imposición ideológica. Por razones de claridad y ordenamiento del texto, trataremos ambos problemas por separado.

## 1. LA OPCIÓN ESTATAL-PRIVADA

Hasta 1930, las funciones educativas estuvieron centralizadas casi totalmente en el Estado y, más específicamente, en el gobierno nacional.[20] Esta estatización de la enseñanza respondía entonces a la desconfianza que los sectores dominantes tenían hacia los organismos privados en cuanto a la tarea de socialización ideológica, en momentos en que políticamente estos sectores debían garantizar el logro del consenso ideológico hacia su modelo y cierta homogeneidad cultural ante la presencia masiva de inmigrantes europeos. La estatización de la enseñanza implicó su carácter gratuito y, en función de ello, relativamente democratizador, en especial para las capas medias urbanas.

Antes de 1930, los sectores dominantes percibían solo este carácter relativamente democratizador del sistema educativo como factor crítico. Pero, a partir de la crisis del liberalismo, surgió una fuerte corriente dentro de estos sectores (expresada por el nacionalismo de derecha) a través de la cual se incluyó también en la concepción crítica el carácter del Estado como agencia eficaz para restablecer la coherencia ideológica perdida. Las críticas tendían a señalar que el Estado no podía cumplir dicha tarea, dada la tradición liberal que arrastraba, materializada en la legislación educativa y en la fuerte presencia del liberalismo en todos los cuadros de la administración estatal (maestros, profesores, inspectores, etc.). Ante la debilidad del Estado para cumplir su papel coercitivo en momentos de crisis ideológica, el nacionalismo de derecha apelaba a la alternativa de ciertas entidades civiles, fundamentalmente la Iglesia y, en menor medida, la familia.[21]

Con este esquema, el nacionalismo de derecha presionó sistemáticamente para obtener disposiciones que atenuaran el control estatal de la educación y, complementariamente, trató de generar, dentro del aparato del Estado, una ofensiva ideológica antiliberal destinada a modificar la relación de fuerzas en ese ámbito.

La justificación teórica de esta posición antiestatista por parte de los sectores católicos es bien conocida.[22] Sin embargo, varios factores limitaron sus posibilidades. En primer lugar, las instituciones «civiles» (el conjunto de la sociedad civil en Argentina) tampoco ofrecían garantías para cumplir más eficazmente

20. Véase más adelante el Cuadro 3.

21. Esta situación (debilidad del aparato estatal y surgimiento de órganos privados para suplantarlo en su tarea coercitiva que, más tarde, se incorporan al Estado) parece haber sido el caso del fascismo. Hugues Portelli, en su análisis de Gramsci, menciona esta posibilidad: «A la influencia de la sociedad política sobre la sociedad civil, puede oponerse el fenómeno inverso: frente a la debilidad de la sociedad política es posible que emerjan de la sociedad civil nuevas fuerzas de coerción de la clase dominante». Esto, que Portelli señala para las funciones coercitivas, también puede producirse en el ámbito de la hegemonía. A pesar de que este ámbito, por definición, pertenece a la sociedad civil, la sociedad política ejerció sobre él una influencia creciente que, en el caso de la educación, es muy manifiesta. Sin embargo, en momentos de crisis o de pérdida del control del aparato estatal por parte de la clase dominante, puede tener lugar esta regresión de la educación a entidades civiles (privadas) susceptibles de un control más directo. Véase PORTELLI, Hugues, *Gramsci y el bloque histórico*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1973.

22. En síntesis, el argumento católico sostiene que la educación pertenece a la familia por derecho natural y originario acordado por Dios. Y lo que por derecho natural pertenece a la familia, por derecho sobrenatural pertenece a la Iglesia, a la que Cristo otorgó el poder de enseñar y formar a los cristianos que nacen en su seno. El Estado no tiene derechos originarios sobre la educación y, si bien puede ejercer esa tarea, debe coordinarla con la familia y con la Iglesia a fin de no interferir en su labor. Véase, por ejemplo, MEINVIELLE, Julio, *Concepción católica de la política*, Buenos Aires, Dictio, 1974, pp. 133-134.

que el Estado esa tarea. Aun la misma Iglesia no asumía ese papel con homogeneidad y, si bien no hay estudios serios sobre el rol de la Iglesia en los distintos momentos históricos, es interesante recordar que los representantes del nacionalismo de derecha efectuaron fuertes críticas a la estructura eclesiástica tanto por su apatía y falta de decisión para asumir militantemente la tarea propuesta como por la influencia liberal que también se daba en ciertos sectores.

Otro factor que debilitó esta posición está dado por las relaciones de la oligarquía con los representantes de las capas medias y la creciente pérdida de influencia del nacionalismo de derecha. En este aspecto, hay que recordar que los representantes políticos de las capas medias ejercieron un control permanente sobre el Estado para evitar que estas tendencias se materializaran más allá de ciertos límites. Así, por ejemplo, los debates parlamentarios más significativos de este período se produjeron a raíz de interpelaciones promovidas por diputados socialistas a los ministros de Instrucción Pública de la presidencia de Justo (Manuel de Iriondo y Jorge de la Torre) pidiendo informes y, a la vez, denunciando concesiones otorgadas a los colegios privados.[23]

En definitiva, esta presión privatizante dio resultados muy parciales que afectaron principalmente la enseñanza media y, con particular intensidad, el magisterio. Pero ante el problema básico de la crisis ideológica y la necesidad de dotar al aparato educativo de pautas más coercitivas de acción, el Estado tendió en toda esta etapa a eliminar progresivamente las modalidades relativamente neutrales de acción que lo caracterizaron hasta entonces. Esto es lo que se analizará en el punto siguiente.

## 2. EL NEUTRALISMO IDEOLÓGICO

Hasta 1930, el sistema educativo argentino ejerció su función de reproducción ideológica en los marcos de un relativo neutralismo. Este neutralismo tiene connotaciones diferentes según los niveles del sistema: en el ciclo primario, el laicismo fue su expresión más alta, mientras que, en la universidad, la reforma de 1918 había logrado que las expresiones ideológicas de las clases subalternas tuvieran cierto lugar en determinadas cátedras, en la organización misma de la institución. A partir de 1930, el sistema educativo comenzó a perder, progresivamente, estos rasgos de neutralismo pasando a adoptar formas de imposición ideológica cada vez más ostensibles, dogmáticas y, por ello, más claramente autoritarias y coercitivas.

En este sentido, pueden citarse un conjunto de medidas de distinto orden pero encuadradas todas dentro de esta caracterización general. Una primera serie de medidas estuvo destinada a eliminar el laicismo de la enseñanza primaria, objetivo logrado recién después de producido el golpe del 4 junio de 1943. Sin

23. En mayo de 1932, Américo Ghioldi promovió la interpelación parlamentaria al ministro de Educación a raíz de una medida mediante la cual se extendía el régimen de exámenes y promociones de las escuelas secundarias oficiales a las privadas y, en junio de 1937, el mismo Ghioldi repitió el procedimiento con el ministro Jorge de la Torre, a raíz del reconocimiento oficial de una serie de Escuelas Normales privadas.

embargo, ya en los comienzos de la década de 1930 las autoridades del Consejo Nacional de Educación presidido por el Ing. Octavio S. Pico reinterpretaron el texto de la Ley 1420 de tal forma que les permitiera reformar los programas de enseñanza primaria en el área de la moral convirtiéndola –en la práctica– en enseñanza religiosa. Criticando los programas de moral vigentes hasta esa fecha, Octavio S. Pico sostenía que en ellos se había asignado

> [...] un lugar exiguo al desarrollo del sentimiento religioso y al conocimiento de un Ser Supremo en la enseñanza de la moral... Innumerables maestros y maestras han llenado por sí mismos este vacío y elevado el espíritu de sus educandos al conocimiento de esas verdades; pero otros, más pusilánimes, más indiferentes o más sectarios, han omitido toda alusión a esas altas manifestaciones del espíritu humano y han llegado hasta suprimir en los libros de lectura la mención del nombre de Dios.[24]

También antes del golpe del 4 de junio la enseñanza religiosa se había implantado en la Provincia de Buenos Aires, durante la gobernación de Manuel Fresco. Allí, la posición neutralista fue expuesta con absoluta claridad por el ministro de Educación de la provincia, Roberto J. Noble:

> Por eso el gobierno de Buenos Aires ha querido proteger a la escuela de toda contaminación peligrosa. Esta es una materia muy delicada, que no admite términos medios: se trata de creer o de no creer. La educación del niño debe, necesariamente, tener cierta base dogmática. Porque la sensibilidad y la razón infantiles no están preparadas para recibir la duda. Es así como este gobierno ha castigado y castigará todo intento de perturbar el candor, la credulidad y la buena fe del niño con doctrinas internacionalistas y destructivas, sean ellas inspiradas por el comunismo o por cualquier otra forma más embozada y astuta de la propaganda disolvente. Y en la consecución de este propósito, el gobierno será despiadado e implacable, montará guardia en la puerta de cada escuela para fulminar la duda mortal cada vez que quiera aproximarse, pues en el espíritu sensible y diáfano del niño, la palabra ponzoñosa cae como gota de ácido que empaña todo el contenido.[25]

Expresiones de este tipo no fueron aisladas,[26] y revelan que, en condiciones de crisis, la apelación al dogmatismo religioso no era ya –como lo fuera en los

24. Véase *El Monitor de la Educación Común*, año LIII, nº 739, julio de 1934, Buenos Aires. Las referencias a las modificaciones de los programas de la escuela primaria pueden verse en la *Memoria del Consejo Nacional de Educación*, año 1936, y en *El Monitor de la Educación Común*, año LVII, noviembre de 1937, Buenos Aires.

25. *Reforma educativa en la Provincia de Buenos Aires*, p. 20.

26. En ocasión del debate parlamentario producido por la interpelación promovida por A. Ghioldi al ministro de Educación Jorge de la Torre, varios diputados oficialistas se pronunciaron en favor de la enseñanza religiosa. Uno de ellos, el diputado Kaiser, sostuvo que «[...] los que están por la enseñanza laica y sin Dios son los precursores de la infiltración comunista. Solamente vigorizando la enseñanza religiosa hemos de evitar ese mal», *Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados*, 18 de junio de 1937.

debates de fines del siglo XIX– un problema reducido al ámbito de la libertad de conciencia, sino que se convertía en un elemento de lucha ideológica más específico. En este marco, la defensa del laicismo no quedó en manos de los representantes de la oligarquía liberal, sino en las de los representantes de las capas medias.

Un segundo orden de medidas dentro de esta tendencia general fueron las adoptadas para controlar las expresiones ideológicas vertidas por los docentes en el ámbito de la escuela. La cesantía de profesores y el control ideológico de los agrupamientos estudiantiles fueron prácticas constantes en este período.[27]

Finalmente, el tercer orden de medidas tomadas en esta línea está compuesto por las disposiciones adoptadas en torno al control disciplinario de los alumnos, especialmente en el nivel medio, en el cual una de las preocupaciones constantes de este período fue dotar a las escuelas de un régimen de sanciones disciplinarias destinado a restaurar el orden formal y jerárquico.

27. Para no abundar en citas documentales, resumimos aquí, sintéticamente, los principales elementos informativos que corroboran la afirmación expuesta en el texto. El 5 de enero de 1933, el Consejo Nacional de Educación envió una circular a todos los directores de escuelas alarmado por la negativa de una asamblea del magisterio de la Provincia de Buenos Aires a aprobar una moción condenando las doctrinas comunistas y recordando a todos los maestros la obligación de mantener, frente a este problema, una posición clara. Un mes después, el 6 de febrero de 1933, se envió otra circular con la que se recordaba la prohibición para todos los docentes de participar en actividades políticas. Las cesantías de profesores fueron frecuentes, en especial, dentro de la enseñanza media y superior. La memoria que resume la actividad del gobierno de A. P. Justo (1932-1938) admite este hecho y sostiene que el gobierno «[...] ha expulsado de la cátedra sin miramientos a los profesores que han revelado ser hombres de odios antinacionales»; en el famoso debate sobre represión al comunismo realizado en el Senado durante 1936, el ministro de Educación expuso claramente la posición oficial en cuanto a la depuración ideológica dentro del sistema educativo (véase *Diario de Sesiones*, 30 de diciembre de 1936).

# IV. La evolución cuantitativa

El análisis de la evolución cuantitativa del sistema educativo durante este período es una tarea dificultosa. La carencia de datos fundamentales, unida a la dudosa confiabilidad de otros, determina que las observaciones categóricas y las precisiones que puedan realizarse sean muy pocas y que, por otra parte, no puedan ser analizados algunos aspectos significativos de esa evolución.

## 1. LA ENSEÑANZA PRIMARIA

De acuerdo al Cuadro 1, es posible afirmar que, si bien el crecimiento de la matrícula de la escuela primaria fue constante, no tuvo el mismo ritmo a lo largo de todo el período.

Si bien el crecimiento es constante, el ritmo correspondiente al período 1930-1945 es el más bajo de los cuarenta años analizados en el cuadro. Lamentablemente, no es posible analizar con precisión la relación entre matrícula y población escolar. Utilizando los datos censales puede advertirse la evolución operada entre 1914, 1947 y 1960, pero no podemos extraer conclusiones precisas acerca de la evolución correlacionada con los períodos políticos que nos interesan. Las cifras de fechas intermedias introducen mayor confusión en el análisis ya que, por ejemplo, si se toman los datos del censo escolar de 1943, el porcentaje de población entre 6 y 13 años que concurre a la escuela es, para todo el país, del 76,3%, es decir, casi un 3% más alto que el porcentaje que arrojó el censo de 1947.[28]

Sin embargo, y a pesar de carecer de las cifras correspondientes a 1930, no es aventurado afirmar que, para entonces, la Argentina ya contaba con una

28. Las cifras que arrojan los censos sobre porcentajes de población escolar que asiste a las escuelas primarias es la siguiente: 1914: 48; 1947: 73,5 y 1960: 80,6.

**Cuadro 1. Matrícula de la enseñanza primaria (1915-1955)**

| Año | Matrícula |
|---|---|
| 1915 | 951.495 |
| 1930 | 1.482.942 |
| 1945 | 2.033.781 |
| 1955 | 2.735.026 |
| Tasas de crecimiento | |
| 1915-1930 | 3,1% |
| 1930-1945 | 2,1% |
| 1945-1955 | 3,0% |

Fuente: Departamento de Estadística Educativa, Ministerio de Educación y Justicia.

incorporación a la escuela primaria que abarcaba entre el 60% y el 70% de su población escolar.[29]

Con todas las imprecisiones del caso, los datos confirmarían lo que marcaba el cuadro anterior acerca de las tasas de crecimiento: el crecimiento más significativo en el nivel primario posterior a 1930 se realizó durante los años del gobierno peronista. La etapa 1930-1945 sería, al respecto, una etapa de relativo estancamiento en este nivel.

El avance educacional en el nivel primario estuvo a cargo casi totalmente del Estado. Tal como puede verse en el Cuadro 2, la enseñanza privada no alcanzó en ningún momento niveles significativos y, además, su participación se mantuvo constante.

Pero, dentro de la acción estatal, es importante distinguir entre el rol que cumplieron los Estados provinciales, por un lado, y el gobierno central, por el otro. Como se sabe, a partir de la sanción de la ley Láinez (1905) el gobierno central suplantó la acción provincial en muchos lugares, a tal punto que, ya en 1930 y a lo largo de todo el período, más de la mitad de la matrícula de educación primaria de las provincias corresponde al gobierno central. Esta situación varía según las zonas; las provincias de mayor crecimiento económico son las que requieren menos del esfuerzo nacional mientras que, al contrario, el resto del país depende en casi sus dos terceras partes del esfuerzo central.

29. Para 1932, la memoria presentada al Congreso de la Nación por el Ministerio de Justicia e Instrucción pública presenta cifras que, si bien no gozan de una confiabilidad muy alta, pueden tomarse como indicativas del nivel alcanzado. Según el Ministerio, la población entre 6 y 14 años era de 2.239.117 personas, de las cuales estaban matriculadas 1.545.238, es decir un 69%.

El Cuadro 3 permite apreciar, además, que la tendencia al incremento de la acción provincial se da recién a mediados de la década de 1940. El período 1930-1945 mantiene la vigencia de la expansión centralista en desmedro de la acción provincial, en el marco de las motivaciones expuestas claramente en el proyecto de reforma educacional elaborado en 1938 por el ministro Coll.[30]

**Cuadro 2. Matrícula de enseñanza primaria oficial y privada (1930-1955)**

| Año | Oficial | Privada |
|---|---|---|
| 1930 | 1.356.266<br>(91,5%) | 126.676<br>(8,5%) |
| 1945 | 1.881.264<br>(92,5%) | 152.517<br>(7,5%) |
| 1955 | 2.507.056<br>(91,7%) | 227.970<br>(8,3%) |

Fuente: Departamento de Estadística Educativa, Ministerio de Educación y Justicia.

Pero esta participación tan significativa del gobierno central se vincula con otro problema importante en el análisis de la enseñanza primaria: el rendimiento. Las escuelas Láinez tenían, por lo general, solo cuatro de los siete grados que corresponden a este nivel. De esta forma, el sistema educativo estaba ofreciendo a vastos sectores de la población rural o semirural una enseñanza primaria de menor duración que a la población urbana.

Los niveles de deserción escolar en el ciclo primario fueron muy altos. Lamentablemente, la información disponible solo permite analizar, en este período, los niveles de desgranamiento, pero con ellos puede obtenerse una idea aproximada de la magnitud de este fenómeno.

30. El 26 de septiembre de 1935, el Poder Ejecutivo envió al Congreso un proyecto de ley sobre unificación de la enseñanza primaria en todo el país, elaborado por el Consejo Nacional de Educación. Allí se proponía poner toda la enseñanza primaria bajo el control del gobierno central, justificando la propuesta con argumentos que iban desde lo administrativo (superar las diferencias entre los sueldos docentes, las duplicaciones presupuestarias, etc.) hasta lo pedagógico (eliminar las diferencias metodológicas) y lo político (unificar criterios de interpretación de los hechos históricos). En el proyecto de 1938, en cambio, la propuesta de unificación de la enseñanza se apoya (además de en una interpretación similar de la Constitución Nacional) en argumentos claramente políticos: «¿Cómo admitir que en una provincia la enseñanza pueda ser religiosa y en otra laica; en aquella gratuita y en ésta de privilegio? [...] ¿Cómo consentir que en algunas regiones se enseñan idiomas extranjeros o vayan penetrando por medio de la educación impartida en la escuela pública dogmas y creencias de razas adventicias, contrarias a nuestras tradiciones, que en el futuro habrán de dividir a la sociedad en clases, en castas y provocar la oposición de la conciencia en los ciudadanos argentinos?», véase *Ley Nacional de Educación Común e Instrucción Pública, Media y Especial*, Buenos Aires, 1939.

Los datos del Cuadro 4, unidos al de la tasa de promoción de la enseñanza primaria a la media (Cuadro 5), muestran de qué manera el sistema educativo mantuvo, durante todo este período, sus características selectivas y elitistas. Todo el desarrollo del punto siguiente, referido a la enseñanza media, debe ser encuadrado en el marco de los límites impuestos por estos datos.

**Cuadro 3. Participación provincial (en porcentajes) en la matrícula total de la escuela primaria (1930-1956)**

| Región | 1930 | 1940 | 1947 | 1950 | 1956 |
|---|---|---|---|---|---|
| Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe y Entre Ríos | 69,61 | 70,5 | 71,84 | 71,35 | 70,5 |
| Resto del país, excepto Capital Federal y Territorio Nacional | 38,95 | 34,45 | 39,11 | 41,15 | 40,92 |
| Total del país | 46,83 | 45,98 | 48,21 | 49,25 | 50,26 |

Fuente: Consejo Federal de Inversiones, *La enseñanza primaria en Argentina*, Buenos Aires, 1965.

**Cuadro 4. Desgranamiento escolar en la enseñanza primaria (1931-1955)**

| Cohorte 1931-1937 | | | Cohorte 1942-1948 | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Año | Matrícula | Grado | Año | Matrícula | Grado |
| 1931 | 360.980 | 1º inf. | 1942 | 480.910 | 1º inf. |
| 1932 | 338.122 | 1º sup. | 1943 | 351.513 | 1º sup. |
| 1933 | 341.769 | 2º | 1944 | 350.285 | 2º |
| 1934 | 243.451 | 3º | 1945 | 278.517 | 3º |
| 1935 | 166.364 | 4º | 1946 | 216.460 | 4º |
| 1936 | 104.760 | 5º | 1947 | 159.196 | 5º |
| 1937 | 83.730 | 6º | 1948 | 131.904 | 6º |
| % de desgranamiento: 76,9 | | | % de desgranamiento: 72,6 | | |

Fuente: Departamento de Estadística Educativa, Ministerio de Educación y Justicia.

**Cuadro 5. Matrícula del último grado de la escuela primaria y del primero de la secundaria (1930-1955)**

| Año | Matrícula 6º grado | Matrícula 1er año | Tasa de pasaje |
|---|---|---|---|
| 1930 | 53.637 | 20.952 | 39% |
| 1945 | 122.453 | 51.032 | 41,6% |
| 1955 | 194.135 | 126.535 | 65% |

Fuente: Departamento de Estadística Educativa, Ministerio de Educación y Cultura. Para 1930 los datos son estimativos y no han sido publicados.

## 2. LA ENSEÑANZA MEDIA

La enseñanza media creció, como lo venía haciendo ya desde períodos anteriores, a un ritmo significativamente superior al de la enseñanza primaria. Esta diferencia responde, como es obvio, a los distintos puntos de partida de cada nivel, ya que, mientras en 1930 las dos terceras partes de la población escolar estaban matriculadas en la escuela primaria, solo un porcentaje muy bajo de los jóvenes de entre 13 y 19 años lo estaba en la escuela secundaria. La medición precisa de este fenómeno está limitada por la carencia de algunos datos básicos; no existe, por ejemplo, información acerca de la estructura de edades de la población adecuada a los períodos escolares para los años comprendidos entre los censos nacionales de 1914 y 1960, mientras que el censo de 1947 no permite discriminar el grupo de población entre los 13 y los 18 años. Tampoco es posible contar con información confiable acerca del origen social de los estudiantes secundarios y, en este aspecto, no es posible avanzar más allá de la presunción general según la cual la expansión de este nivel benefició fundamentalmente a las capas medias urbanas.

A pesar de la expansión, la tasa de promoción entre primaria y secundaria registró un crecimiento poco significativo. El Cuadro 5 refleja este fenómeno con bastante aproximación. Como no fue posible contar con el dato de egresados de la escuela primaria, se tomó el de la matrícula del último grado y del primer año de secundaria. Allí puede apreciarse que, entre 1930 y 1945, la selectividad operada en la promoción del nivel primario al secundario siguió siendo muy alta y se mantuvo inalterada; mientras que el período peronista muestra, en este caso, un sensible progreso.

El crecimiento de la enseñanza media, a diferencia del registrado en primaria, contó con una fuerte participación privada que creció en todas las modalidades entre 1930 y 1945 y descendió posteriormente a lo largo de la década peronista. A partir de los datos del Cuadro 6, puede apreciarse que el esfuerzo privado estuvo dirigido preponderantemente a controlar las modalidades clásicas, especialmente el magisterio. En buena medida, la explicación de este fenómeno radica en la tendencia de la Iglesia católica (principal agente de educación privada en este período) hacia el control de la formación de maestros, concebidos como pieza central en la tarea de difusión ideológica.

**Cuadro 6. Matrícula de la enseñanza media por modalidad y autoridad (1930-1955)**

| Año | Bachillerato | | Normal | | Comercial | | Industrial | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Oficial | Privado | Oficial | Privado | Oficial | Privado | Oficial | Privado |
| 1930 | 24.173 (78%) | 6.962 (22%) | 17.671 (75%) | 5.782 (25%) | 8.340 (96%) | 374 (4%) | 6.183 (98%) | 103 (2%) |
| 1945 | 41.418 (67%) | 20.733 (33%) | 31.695 (63%) | 18.636 (37%) | 20.358 (73%) | 7.522 (27%) | 23.281 (86%) | 3.473 (14%) |
| 1955 | 77.332 (70%) | 33.423 (30%) | 67.480 (69%) | 29.826 (31%) | 69.187 (83%) | 14.070 (17%) | 83.128 (96%) | 3.267 (4%) |

Fuente: Departamento de Estadística Educativa, Ministerio de Educación y Cultura.

En su conjunto, el crecimiento de la enseñanza secundaria en estos quince años demuestra que las capas medias lograron conservar su cuota de acceso a los niveles posprimarios del sistema educativo, superando las intenciones limitacionistas totales o parciales vigentes en determinados momentos. Así, por ejemplo, inmediatamente después de producido el golpe del 6 de septiembre de 1930, y sobre la base de argumentos administrativos, presupuestarios y políticos, el gobierno limitó duramente el acceso a la enseñanza media. La matrícula total descendió entre 1930 y 1931, en números absolutos, en alrededor de cuatro mil alumnos. La Memoria ministerial explicaba esta situación en los siguientes términos:

> Las fuertes economías que debieron introducirse premiosamente en el presupuesto de la administración, impusieron serias reducciones en las ramas de instrucción pública, economías que se realizaron con la supresión de algunos cursos e institutos de enseñanza que no se consideraron indispensables, con la eliminación del exceso de profesores que actuaban en condiciones irregulares y con la reducción de los gastos asignados para cada establecimiento, limitando además el alumnado de los colegios nacionales y de las escuelas normales entendiendo contribuir de esta forma a la disminución del proletariado de maestros y profesionales de distintos órdenes e intentando por otra parte orientar hacia aprendizajes técnicos a los grupos estudiantiles que no tenían acceso en las aulas de aquellos institutos.[31]

31. *Memoria presentada al Honorable Congreso de la Nación, Año 1931*, por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, t. II, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1934, p. 6.

Con el acceso al poder de Agustín P. Justo, y en el marco de los compromisos de la oligarquía con los sectores medios que fueron analizados más arriba, la orientación en esta materia fue modificada. El «régimen» adoptó la política de continuar con la tradición oligárquica de no poner trabas especiales al ingreso, pero, al mismo tiempo, diversificar las orientaciones, tratando de privilegiar el acceso a las modalidades nuevas. Dice un documento oficial:

> La administración nacional en este período tiene la satisfacción de haber creado el mayor número de institutos oficiales de enseñanza secundaria, y aunque ese hecho pudiera ser teóricamente previsible como resultado de la expansión creciente del alumnado, no lo es si se atiende a que se ha verificado en una época en que se acentuaron los temores por un posible exceso de aspirantes a la preparación profesional. Pero al renunciar a una política educativa restrictiva, el Poder Ejecutivo se ha mantenido fiel al principio central de la educación argentina, que es el de garantizar la igualdad de oportunidad cultural a todos los niños de la nación, principio que adquiere toda su significación y trascendencia cuando el niño ha terminado su ciclo primario y se dispone a iniciar el subsiguiente. Si el Estado, a la vez de ensanchar, como lo ha hecho, los caminos que conducen a las actividades prácticas, hubiera puesto cortapisas en el camino que en nuestro país lleva a las mayores oportunidades de orden social y económico, habría invalidado aquel principio básico que desde hace dos generaciones viene dando a nuestra sociabilidad una estructura que ha hecho posible el presente adelanto institucional y social de nuestro país.[32]

Sin embargo, y a pesar de esta declaración general de propósitos no limitacionistas (que, de paso, revela el interés diferencial que los sectores dominantes tenían sobre el desarrollo de los niveles posprimarios), los gobiernos de esta época señalaron repetidamente su interés en controlar el acceso al magisterio (modalidad donde el exceso de graduados era percibido como más alarmante)[33] y, sin distinción de modalidades, controlar el acceso de las mujeres. Algunos datos fragmentarios revelan que los exámenes de ingreso a la enseñanza media eran más selectivos con las mujeres que con los varones y la política de creación de establecimientos refleja también un desaliento significativo hacia el magisterio y hacia las escuelas profesionales de mujeres (Cuadro 7).

Sin embargo, la composición de la matrícula en este período muestra que el magisterio no perdió su importancia relativa dentro del conjunto de modalidades de enseñanza media. Los datos del Cuadro 8 muestran que, en la composición de la matrícula, el magisterio continuó manteniendo su importancia relativa. La explicación de este hecho puede radicar en dos factores fundamentales:

32. República Argentina, Poder Ejecutivo Nacional 1932-1938, vol. IX.

33. La preocupación por la matrícula del magisterio fue permanente en este período y es posible encontrar testimonios de ello tanto en las memorias ministeriales como en los debates parlamentarios. Una síntesis de esos planteos fue formulada por el presidente al inaugurar el período de sesiones legislativas de 1932, cuando anunció la reducción de los establecimientos, la modificación de los planes de estudio, la suspensión del reconocimiento a establecimientos privados, etc.

a) La participación privada en la matrícula del magisterio, probablemente no afectada por las medidas limitacionistas estatales, y que –como hemos visto– estuvo en franca expansión en este período. Este hecho permite formular una observación general con respecto al comportamiento de la enseñanza privada. Parecería que su papel ha sido (y lo sigue siendo) un papel «compensador» de las tendencias estatales. Cuando desde el ámbito oficial se inicia una política modernizante de desaliento a las opciones tradicionales, el sector privado canaliza las aspiraciones no satisfechas por el Estado y se expande precisamente en los

**Cuadro 7. Creación de establecimientos de enseñanza secundaria oficial (1930-1945)**

| Años | Bachillerato | Magisterio | Comercial | Industrial | Técnico profesional* |
|---|---|---|---|---|---|
| Hasta 1930 | 57 | 96 | 19 | 48 | 21 |
| 1931-1945 | 38 | 7 | 25 | 42 | 5 |

* Para la modalidad técnico-profesional se utilizó como fuente la recopilación estadística del Ministerio de Educación de 1941-1942 y los datos posteriores a 1930 abarcan solo hasta 1940.

Fuente: Departamento de Estadística Educativa, Ministerio de Educación y Justicia.

**Cuadro 8. Matrícula por modalidades en la enseñanza media (1930-1955)**

| Año | Bachillerato | Magisterio | Comercial | Industrial | Otros | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1930 | 31.035 (36,2%) | 23.453 (27,3%) | 8.714 (10,1%) | 6.286 (7,3%) | 16.244 (18,9%) | 85.732 |
| 1935 | 40.953 (39%) | 24.387 (23,2%) | 11.050 (10,5%) | 9.203 (8,7%) | 19.269 (18,3%) | 104.862 |
| 1940 | 46.464 (30,1%) | 45.394 (29,5%) | 18.883 (12,2%) | 16.352 (10,8%) | 26.000 (16,9%) | 153.918 |
| 1945 | 62.151 (30,8%) | 50.331 (25%) | 27.880 (13,8%) | 26.760 (13,3%) | 34.048 (16,9%) | 201.170 |
| 1955 | 110.755 (23,4%) | 97.306 (20,6%) | 83.257 (17,6%) | 86.395 (18,3%) | 94.182 (19,9%) | 471.895 |

Fuente: Departamento de Estadística Educativa, Ministerio de Educación y Justicia.

ámbitos desalentados oficialmente. Obviamente, esta expansión privada siempre tiene un grado muy alto de selectividad; son los sectores de más altos recursos los que presionan sobre el ámbito privado generando su expansión. Los motivos inmediatos de este comportamiento pueden buscarse en la mayor sensibilidad («sensibilidad empresaria») de la enseñanza privada a las demandas sociales de los sectores de altos ingresos.

b) La presencia femenina significó, también, un importante factor estabilizador en la matrícula del magisterio. Esta presencia ha sido constante desde el origen mismo de la Escuela Normal y fue explicada por diversas razones: ofrecer una vía ocupacional de prestigio para la mujer que, al mismo tiempo, permitiera una política para el Estado en materia de salarios; justificaciones pedagógicas acerca de la mayor capacidad de la mujer para cubrir la dimensión afectiva del proceso de enseñanza; etc. Sea como fuere, la matrícula del magisterio siempre fue predominantemente femenina y limitar el acceso al magisterio significaba, de hecho, discriminar en el acceso al nivel medio a las mujeres o reorientar su inserción en él. Tal como puede apreciarse en el Cuadro 9, la presencia femenina en el magisterio se mantuvo constante, mientras aumentó significativamente en las otras modalidades.

Además del control de la expansión del magisterio, los proyectos oficiales de este período mencionaban, permanentemente, la reorientación de la matrícula hacia las modalidades no tradicionales. Al respecto, los datos del Cuadro 8 muestran el crecimiento del comercial y del industrial, pero con diferencias importantes entre ellos. La enseñanza técnica creció en forma mucho más significativa que el comercial, pero esto merece algunas aclaraciones. Los datos sobre enseñanza técnica engloban la matrícula de establecimientos muy diferentes (escuelas industriales, escuelas técnicas de oficios, escuelas de artes y oficios) y la desagregación de esos datos (no siempre posible) muestra que aproximadamente el 50% de la expansión de la enseñanza técnica se realizó a través de

**Cuadro 9. Matrícula de la enseñanza media por modalidad y sexo (1930-1955)**

| Año | Bachillerato | | Magisterio | | Comercial | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | masc. | fem. | masc. | fem. | masc. | fem. |
| 1930 | 27.171 (88%) | 3.864 (12%) | 3.568 (15%) | 19.885 (85%) | 6.862 (79%) | 1.852 (21%) |
| 1945 | 46.303 (74,5%) | 15.848 (25,5%) | 8.275 (16%) | 42.056 (84%) | 18.243 (65,5%) | 9.637 (34,5%) |
| 1955 | 72.470 (65%) | 38.285 (35%) | 12.990 (13%) | 84.316 (87%) | 48.215 (58%) | 35.042 (42%) |

Fuente: Departamento de Estadística Educativa, Ministerio de Educación y Justicia.

establecimientos de enseñanza posprimaria de estructura y fines muy distintos a los de la escuela secundaria.[34] En primer lugar, porque se podía acceder a ellos sin la escuela primaria terminada y, en segundo lugar, porque constituían una vía muerta que no permitía –una vez terminados los estudios– continuarlos en una instancia superior. Estos dos rasgos permiten presumir con cierta firmeza que el origen social de los alumnos de estos establecimientos era más bajo no solo con respecto al de los alumnos de las modalidades tradicionales sino también con relación al de los estudiantes de las escuelas industriales propiamente dichas. Complementariamente, estos datos demuestran que la orientación de las capas medias hacia las modalidades no manuales del sistema educativo se mantuvo casi inalterada.

34. En 1930 y en 1940, sobre cifras extraídas de las memorias ministeriales, la proporción de inscriptos en la enseñanza técnica se dividía aproximadamente por la mitad entre las escuelas industriales y los otros establecimientos de enseñanza técnica.

# Directivismo y espontaneísmo en los orígenes del sistema educativo argentino

## Introducción

El presente trabajo constituye la primera parte de un estudio más amplio sobre el pensamiento pedagógico argentino. Su propósito no consiste en un análisis de las corrientes pedagógicas en función de su estructura y lógicas internas, sino de su correspondencia y articulación con el conjunto de la práctica pedagógica, especialmente de la vigente en el ámbito del sistema educativo formal.

La historia de la educación en América Latina, particularmente la referida al pensamiento pedagógico, es uno de los ámbitos menos desarrollados por la investigación sistemática. Argentina no es una excepción a esta generalidad. Sin embargo, existe una difundida imagen acerca del pensamiento pedagógico en los orígenes del sistema (1860-1900) que adjudica una hegemonía muy fuerte al positivismo y asocia la influencia positivista con el conjunto de rasgos que el sentido común pedagógico atribuye al sistema educativo *tradicional*.

Un análisis más exhaustivo del período permitirá apreciar que la situación es mucho más compleja de lo previsto y que ya desde muy temprano quedaron planteadas con notable grado de madurez las diferentes alternativas posibles, no solo en términos de política educativa sino también de opciones curriculares y metodológicas. Desde este punto de vista, hoy resulta habitual encontrar explicaciones y alternativas de acción pedagógica que oscilan entre el directivismo y el espontaneísmo, entre la institucionalización del vínculo de aprendizaje a través de la escuela y la desinstitucionalización que promueve la indiferenciación del proceso de aprendizaje en el proceso de socialización general. Estas alternativas, sin embargo, estuvieron presentes desde el origen mismo de la expansión escolar. En sí misma, una comprobación de este tipo no tiene demasiada importancia. La significación, en cambio, puede sobrevenir si contribuye a explicar más claramente el comportamiento de los diferentes actores sociales frente a las alternativas que se presentaban y cuáles fueron los resultados –en términos de permitir el acceso a una cuota mayor o menor de participación en la distribución social del conocimiento– de cada una de estas opciones.

# I. El origen del sistema educativo argentino

Como se sabe, Argentina fue uno de los países de la región que expandió más tempranamente la escolaridad básica en el marco de los modelos europeos de la época. Las circunstancias socioeconómicas que explican este fenómeno ya han sido analizadas en los capítulos anteriores de este libro. Corresponde, sin embargo, recordar algunos de los rasgos centrales de la propuesta educativa de fines del siglo pasado y que definen la naturaleza de lo que hoy se identifica como el sistema educativo tradicional.[1]

En primer lugar y aunque parezca obvio, es preciso tener en cuenta que la instauración misma del sistema educativo y la difusión de la enseñanza básica universal constituyeron una modificación sustancial en los modos de imposición ideológica tradicionalmente vigentes. Desde este punto de vista, uno de los aspectos que diferencia a los distintos países de América Latina en este momento fue la inclusión o exclusión del acceso a la acción pedagógica escolar como modalidades de imposición ideológica. Argentina, junto con Uruguay, Costa Rica y, en menor medida, Chile, fueron los países de la región que acompañaron su incorporación al mercado mundial como exportadores de materias primas e importadores de productos manufacturados, con una organización social y jurídica que suponía la *inclusión* del conjunto de la población en los circuitos básicos de difusión cultural.

Sintéticamente expuesto, el sistema educativo tradicional estaba concebido como un sistema de distribución social del conocimiento según el cual la masa global de la población tenía acceso solo a un mínimo de enseñanza básica que garantizaba la homogeneidad cultural y una élite accedía a las expresiones

1. Una versión más completa puede verse en TEDESCO, Juan Carlos, «Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina», en NASSIF, Ricardo; RAMA, Germán W. y TEDESCO, J.C., *El sistema educativo en América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz, 1984.

más elaboradas y al dominio de los instrumentos que permitían cierto nivel de creación del conocimiento. La operación fundamental era la reproducción del conocimiento y de los modelos para acercarse a él; el maestro aparecía como la figura central del proceso de aprendizaje, ya que él resumía tanto los conocimientos como la autoridad que los legitimaba y la distribución se institucionalizaba en la escuela para garantizar el carácter homogéneo (no individualizado ni particularista, como el que podrían ofrecer otras instituciones socializadoras como la familia o la Iglesia). En este sentido, lo que caracterizaba al sistema educativo tradicional era el equilibrio o la congruencia en la articulación tanto entre los diferentes componentes del sistema educativo como entre este y la realidad social para el cual fue elaborado.

En la literatura contemporánea, resulta habitual poner el énfasis en el carácter reproductor de la acción pedagógica escolar ejercida sobre el sistema educativo tradicional. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que, históricamente, la expansión de la escuela supone siempre un cierto grado de ruptura con las pautas que rigen la socialización primaria familiar. Incluso puede sostenerse que, en la medida en que la expansión escolar es producto de procesos de cambio social, la escuela cumple funciones que se acercan al tipo de fenómenos que la teoría de la socialización tipifica como acciones de reconversión social. Desde este punto de vista, es preciso recordar que la propuesta tradicional tenía dos características básicas: la cultura escolar reproducía el orden ideológicamente dominante pero, al mismo tiempo, este orden representaba una modificación sustancial de las pautas y contenidos de socialización utilizados por las instituciones particularistas (familia e Iglesia fundamentalmente). Dicho en otros términos, la propuesta tradicional implicaba que la escuela debía conquistar –generalmente en forma conflictiva– un espacio de acción pedagógica que antes correspondía a otras agencias. Este cambio implicaba una modificación importante en los contenidos ya que, desde este punto de vista, la escuela estaba llamada a difundir los valores seculares, principios republicanos y cierta visión científica de la realidad que reflejaba –con un grado bastante alto de correspondencia– el orden cultural que regía en los ámbitos más dinámicos de la sociedad global.

La articulación entre sistema educativo y realidad social –si bien siempre ha sido un problema complejo y conflictivo– se establecía fundamentalmente a partir de un eje específico: el eje cultural. La educación tenía, en este sentido, *una* tarea social prioritaria: formar al ciudadano (ya sea como dirigente o como dirigido) en un marco definido por los parámetros de la democracia liberal. Desde este punto de vista, el derecho a la educación era una expresión más del derecho a la participación política y –como tal– producto más bien de una conquista que de una concesión.

En el mismo sentido, también suponía una modificación importante en las formas de acción escolar. La propuesta pedagógica tradicional aspiraba, explícitamente, al éxito en su tarea de aprendizaje en el marco de los límites que la propia propuesta definía como parámetros de distribución social del conocimiento. De esta forma, el objetivo de difundir la lectoescritura y ciertos conocimientos y valores entre los sectores populares era un objetivo que *debía ser cumplido*. Como indicadores elocuentes de esta voluntad política de los sectores dominantes de la época puede citarse –además de los indicadores cuantitativos– el

hecho de que los principales ideólogos de los sectores dominantes dedicaron sus esfuerzos a la conducción y orientación de la enseñanza, los presidentes del Consejo Nacional de Educación y los ministros de Educación durante este período fueron figuras de primer orden en el elenco de la clase política gobernante, de la misma forma que intelectuales y políticos de primera línea eran frecuentemente autores de los libros de lectura de la escuela primaria.

Por otra parte, los objetivos y la voluntad política para lograrlos, permitieron que el pensamiento y la acción educativa generados en el marco de la propuesta oligárquica en los orígenes del sistema educativo lograran ser hegemónicos durante un período significativamente largo de tiempo. Los sectores populares, en todo caso, cuestionaron las limitaciones en su cumplimiento pero no la validez de su postulación, presionando sistemáticamente para obtener una cuota cada vez mayor de participación en el acceso.

Los estudios históricos han privilegiado generalmente el nivel de análisis sociopolítico estructural. Es muy poco, en cambio, lo que se conoce acerca de las prácticas pedagógicas específicas vigentes en las escuelas, que mediatizaron los objetivos políticos en el ámbito de las instituciones escolares. Las dificultades para un análisis de este tipo son obvias. En este trabajo se pretende iniciar un estudio que, por supuesto, debería ser objeto de ampliaciones y profundizaciones posteriores.

# II. La didáctica positivista

Como se recordará, la base teórica más general de la metodología de la enseñanza aceptada y difundida por los positivistas radicó en los principios herbartianos y pestalozzianos. Desde José María Torres que los sintetizó y divulgó a través de la Escuela Normal de Paraná, prácticamente la casi totalidad de ellos ofreció una versión de dichos principios en algunas de sus obras. Pero sobre esa base, el interés de los educadores positivistas radicó en fundamentar la enseñanza sobre un conocimiento basado científicamente en los principales aspectos de la psicología infantil. Al respecto, vale la pena recordar los trabajos tan importantes para la época de Víctor Mercante, Rodolfo Senet y otros educadores del momento. El análisis de estos textos permite apreciar que la didáctica positivista estuvo estructurada sobre la base de un doble reduccionismo. El primero, que mantiene todavía su vigencia, es el que lleva la metodología de la enseñanza a apoyarse en la psicología, principalmente en la psicología evolutiva y en la teoría del aprendizaje; el segundo, en cambio, es específico del positivismo y es el que le brinda la posibilidad de elaborar una argumentación claramente conservadora sobre bases supuestamente científicas: la psicología quedaba, a su vez, reducida a la biología. A través de este paso por la psicología, se abría la posibilidad de que la didáctica quedara sujeta a las reglas mecanicistas, fijas y lineales de la biología de la época. Además, esta rigidez iba acompañada por toda la carga ideológica que rodeaba a los análisis sociales hechos en función de postulados biológicos que concebían a la sociedad bajo el modelo del *organismo*.

En el marco de la subordinación a la psicología y a la biología, es posible apreciar tanto los rasgos científicos como los rasgos ideológicos de la didáctica positivista. Con respecto al primer aspecto, no corresponde discutir la validez del *contenido* de las proposiciones psicológicas y sus consecuencias didácticas. Los pedagogos positivistas no fueron, en todo caso, más allá de lo que el desarrollo de la ciencia en ese momento les permitía; en todo caso, la validez de su

trabajo radicó en que se movieran muy cerca de la frontera internacional del conocimiento.

El aspecto central, en este punto, consiste en advertir que la preocupación por el *método* fue una constante del período y que esa preocupación estuvo fuertemente asociada a la formación docente. El núcleo central de pedagogos positivistas de esta época se movió en estrecha articulación con los establecimientos de formación de maestros por un lado y con las instancias de supervisión escolar por el otro. De esta forma, se pudo establecer un grado de correspondencia relativamente fuerte entre teoría educativa, formación docente y prácticas pedagógicas aplicadas en el aula, que permitió obtener un nivel de eficiencia relativamente satisfactorio.

Pero la preocupación por el método estaba, también, vinculada a las circunstancias sociales concretas en las cuales se producía la expansión escolar. La reducción del nivel de análisis psicológico y social al biológico implicaba explicar las diferencias sociales a través de variables tales como la herencia y la raza. Al respecto, son bien conocidas las versiones positivistas acerca de América Latina y las causas de su estancamiento y atraso. Carlos O. Bunge, por ejemplo, ofrece un buen modelo de esta forma de enfocar el problema en su obra *Nuestra América*.[2]

Pero esta caracterización implicaba, desde el punto de vista pedagógico, una serie de consecuencias importantes. En primer lugar, los pedagogos positivistas desarrollaron una concepción muy precisa de los rasgos que definían a la capacidad de aprendizaje de la población escolar en virtud de su herencia genética y racial. Al respecto, vale la pena citar extensamente a Víctor Mercante, quien comienza el segundo tomo de su libro sobre *Enseñanza de la aritmética*,[3] con la siguiente caracterización de los alumnos:

> Es injusto atribuir ya a los programas, ya a los maestros, ya a los gobiernos, ya a las modificaciones introducidas por un decreto de efímera duración, defectos que fluyen de una juventud escolar heterogénea, porque es el producto natural de seis, siete u ocho razas que la evolución rezagada y tardía arrojaron a estas playas después de sentir en los flancos el acicate de la miseria; no nos puede asombrar la intriga en unos, la hipocresía en otros, el rencor en este, la envidia en aquel, exteriorizados por la maldicencia, el chisme, la soberbia mal disimulada y una sed de aplastar y reducir a nada al semejante, un eterno contendor creado por una imaginación enviciada con las pequeñeces de una vida primaria todavía.
>
> Este frondoso árbol que, en cada hoja esconde una vanidad, arraiga en un cerebro duro y perezoso, indócil y arrogante a veces. Hay hogares para quienes el maestro es un enemigo y otros que se permiten el papel de patrones amonestándolos en esquela de estraza con frases como esta: «Ayer le he preguntado a mi hijo el alfabeto salteado y no lo ha sabido;

2. BUNGE, Carlos O., *Nuestra América (Ensayo de psicología social)*, Buenos Aires, V. Abeledo, 1905.

3. MERCANTE, Víctor, *Enseñanza de la aritmética. Cultivo y desarrollo de la aptitud matemática del niño*, Buenos Aires, Cabaut, 1916, 2ª ed.

> dígale al maestro que le enseñe a leer, que para eso lo mando a la escuela». En un ambiente republicano, sin opresiones, la tosca personalidad recobra su vieja robustez.
>
> Al tender, cada año, mis ojos sobre el libro de matrícula, no dejo de sentir escalofríos cuando descubro las imperfecciones de un hogar lleno de exigencias, si el hogar existe. Aquí, una columna de jóvenes sin padre; allá, otra de huérfanos; allá, otra donde la madre, único sostén de seis pequeños, hace esfuerzos sobrehumanos para ganar, cosiendo o planchando, los dos o tres pesos diarios con que alquila dos cuartos, viste y alimenta su prole; acullá, otra donde la hermana mayor, o el tutor, o un presunto pariente, reniega de un fardo que desea abandonar cuanto antes; por fin, otra, donde el padre es pudiente, pero los hijos llevan en el bolsillo la llave de la puerta de la calle. Pocos son aquellos que dentro de una familia acomodada, buena, sin miserias, ni angustias, ni sufrimientos, van a la escuela llevados por el solo afán de perfeccionarse y pocos aquellos que alcanzan la cima de sus deseos.

En otra de sus obras,[4] Mercante resume su diagnóstico más claramente: «[...] la mayor parte de los alumnos pertenecen al tipo pasivo (indolente) que se mueve bajo la acción de estímulos enérgicos, obligados por algo que contrariando sus hábitos de inercia, los vuelve activos».

Tal como puede apreciarse, aquí están contenidos los elementos que explican los rasgos más salientes de la didáctica positivista: el centro del proceso de aprendizaje debe estar en el maestro ya que, espontáneamente, los alumnos tienden a la pasividad: la acción del maestro debe estar regulada hasta los mínimos detalles y la estimulación debe apelar a todos los sentidos posibles. El autoritarismo docente aparece, de esta forma, fundamentado en el reconocimiento de que la acción del maestro constituye la única garantía para que el proceso de aprendizaje se cumpla adecuadamente. Pero este detallismo metodológico se apoya no solo en la desconfianza hacia el alumno sino también en la desconfianza en el maestro. Entre los docentes predominaban, según Mercante, los *indiferentes*. ¿A qué se debe, se pregunta, la falta de entusiasmo que predomina en las aulas?

> En parte –contesta– a una preparación limitada, sin disposiciones para mejorarla, que no fomenta el amor a las cosas, al libro, a la verdad, a las investigaciones; en parte, a los resabios de viejas esclavitudes que exigen el chicote para movernos: en parte a la masa de elementos amorfos que exige estímulos que acardenalen su amor propio para cumplir sus deberes.[5]

En síntesis, la desconfianza general acerca de las respuestas espontáneas orienta toda la postura didáctica positivista. Esto no conduce a una propuesta

4. ÍD., *Metodología especial de la enseñanza primaria*, Buenos Aires, Cabaut, 1911, t. I, pp. 71 y ss.

5. ÍD., *Enseñanza de la aritmética*, *op. cit.*, p. 5.

totalmente pasiva sino a la regulación detallada de los estímulos para la actividad. Dicha regulación se asentaba –como ya vimos– en los clásicos principios de Herbart y Pestalozzi e incluía un fuerte acento en el manejo de instrumentos, el control de experiencias científicas, la observación, etc. En este sentido, la propuesta positivista está lejos del formalismo vacío de las prácticas pedagógicas habituales. En realidad, la descripción crítica que los positivistas hacían de las prácticas docentes vigentes en las escuelas no difería mucho de las actuales caracterizaciones que se obtienen a partir de estudios etnográficos sobre interacción en el aula. La peculiaridad de la alternativa positivista consistía, por lo tanto, en proponer una estructuración de la acción pedagógica destinada a superar las características originales de los actores del proceso. En este sentido y más allá del pesimismo y el fatalismo biológico, reconocidos como punto de partida, la propuesta didáctica del positivismo tendía a garantizar el progreso individual a través de estrategias que movilizaran, externamente, las capacidades naturales individuales.

# III. El espontaneísmo antiautoritario de Carlos Vergara

El pensamiento de Carlos Vergara (1859-1929) –notoriamente desconocido a pesar de la vastedad de su obra– ocupa un lugar importante en el desarrollo histórico de la pedagogía argentina. Esta importancia proviene fundamentalmente del hecho de haber postulado una seria crítica a los esquemas positivistas de análisis pedagógico, en los momentos en que dichos esquemas poseían un grado muy alto de hegemonía dentro de los ámbitos intelectuales argentinos.

Desde el punto de vista filosófico, la crítica de Vergara al positivismo puede definirse como una crítica *krausista*, concepción que –como se sabe– tuvo cierta vigencia hacia fines del siglo XIX y principios del XX.[6] En el plano político, en cambio, Vergara se ubica claramente en una posición antioligárquica que si bien lo acercó en diversos momentos al radicalismo, no se concretó en su incorporación orgánica a ningún movimiento político determinado.

Desde el punto de vista filosófico y científico, en cambio, el análisis del pensamiento de Vergara no resistiría un examen riguroso. Las imprecisiones, las ambigüedades, las generalizaciones rápidas y sin base abundan en buena parte de sus textos; su obra, por otra parte, abarca explicaciones que intentan cubrir la totalidad del saber y en ellas las repeticiones son frecuentes y los esquemas de análisis se extrapolan de un nivel a otro sin demasiado rigor. En su conjunto, estas características han permitido que se calificara este momento del pensamiento krausista como un momento de «empobrecimiento teórico»[7] lo cual, sin duda, es estrictamente válido. Sin embargo y a pesar de su simplicidad, vale la pena esquematizar las ideas centrales de la propuesta teórica

6. La obra más completa sobre el krausismo argentino es, sin duda alguna, el libro de Arturo Andrés ROIG, *Los krausistas argentinos*, México, Cajica, 1969.

7. Ibíd., p. 415.

que expone Vergara para –desde allí– abordar las cuestiones específicamente pedagógicas.

El concepto que puede servirnos de punto de partida en esta breve reseña de sus ideas filosóficas es el concepto de acción. Vergara es, al respecto, muy categórico: «[...] cada organismo y cada órgano [...] es una resultante de la acción que ese órgano o ese organismo ha realizado a través de innumerables generaciones».[8] Todo el desarrollo –sea cual fuere el organismo del cual nos ocupemos– depende de la *actividad* que desarrolle. El significado de esa actividad tiene connotaciones importantes para nuestro análisis: en primer término, Vergara concibe la actividad como expresión de un plan *predeterminado* en cada organismo, plan que resulta de la acción de todas las generaciones anteriores. Este determinismo natural absoluto es, sin embargo, la base de su postulado central sobre la libertad, porque en la medida en que dicho plan está preformado, lo importante será garantizar su expresión evitando cualquier traba que impida su desarrollo *libre y espontáneo*.[9]

Estos dos rasgos –libertad y espontaneidad– son centrales en la definición del concepto de acción en Vergara. El tercero, que completaría el significado del concepto, es su carácter *divino*. Para Vergara –en contraposición al positivismo dominante en este período de la historia del pensamiento argentino y retomando así una conceptualización metafísica– la acción espontánea y libre implica la realización de lo divino en cada ser. La acción –siempre insistimos, en la medida en que sea libre– expresa el espíritu divino que en última instancia dirige el movimiento del universo. Esta connotación metafísica con la cual Vergara alude al concepto de acción le permite asociarlo directamente con valores morales específicos. Así, actuar será *bueno* en tanto significa poner de manifiesto el espíritu de Dios y, complementariamente, la inactividad o la pasividad será concebida como mala. «La acción –dirá Vergara– sintetiza todas las virtudes.»[10]

8. VERGARA, Carlos, *Filosofía de la educación*, Buenos Aires, Compañía Sudamericana de Billetes de Banco, 1916, p. 73.

9. «[...] la espontaneidad y la libertad son inherentes al progreso y al desarrollo de todos los seres vivos. Una planta solo puede crecer y perfeccionarse conforme al plan y al programa ya formado por la herencia desde innumerables generaciones, sin que nadie pueda obligarle a crecer tanto por semana o por mes. [...] Según esto, el plan y el programa a seguir por todos los organismos está ya dentro de ellos mismos, trazado por la naturaleza y corregido por ella. Lo necesario y conveniente es favorecer el desarrollo de ese plan o tendencias íntimas de los seres por las condiciones favorables del medio», ibíd., pp. 252-253.

10. Véase ibíd., pp. 73, 91, 117 y 201.

# IV. Las ideas pedagógicas

El primer aspecto a tener en cuenta aquí es el valor educativo que Vergara otorga a la acción. Actuar es educativo en la medida que significa enriquecimiento y desarrollo de las capacidades que el organismo trae preformadas. Invirtiendo este postulado desde la perspectiva de la pedagogía, Vergara podrá decir que educar será estimular la acción y permitir su desarrollo, distinguiendo la acción «verdadera» (que sería precisamente la que cumple con esas condiciones) de otros tipos de acción que en lugar de favorecer el desarrollo lo traban.

Dewey, con mucha más precisión conceptual y sin las connotaciones metafísicas y éticas que aparecen en Vergara, planteó la misma concepción a través tanto del valor educativo que otorga a la *experiencia* como a la distinción que establece entre experiencia *educativa* (definida como aquella experiencia que permite al educando seguir avanzando en su desarrollo personal, que no lo traba ni lo frena en su crecimiento) y experiencia *no educativa* (definida, precisamente, por lo contrario). Un ejemplo frecuente en Dewey para señalar esta diferencia es el tipo de experiencias al cual la educación tradicional sometía al alumno: estudios memorísticos, pasividad, etc., experiencias todas que determinaban un freno al desarrollo personal y que impedían su crecimiento.

Pero la semejanza no termina aquí. Si –como se decía más arriba– para Vergara la actividad desarrollada por un organismo expresa un plan prefigurado a través del tiempo y las sucesivas generaciones, ¿cuál será el papel que le corresponde a la educación en la formación del sujeto? Vergara contestará diciendo que lo fundamental en toda área educativa es rodear al alumno de un medio ambiente que no trabe el desarrollo espontáneo de la actividad del sujeto, es decir, un medio ambiente caracterizado por su permeabilidad y su fluidez.

La importancia del medio ambiente queda reflejada en las fórmulas con las cuales Vergara expuso sus dos primeros principios educativos[11] y no es preciso extremar los términos para evocar aquí la concepción de Dewey acerca del papel del medio ambiente en la educación, largamente explicado en el capítulo 2 de *Democracia y educación*.[12]

Esta valoración de la acción de la actividad le permite a Vergara ensayar una crítica (a veces de tono furibundo) a las prácticas pedagógicas vigentes, todas ellas de carácter libresco y basadas fundamentalmente en el verbalismo. Para Vergara, nadie aprende si no es capaz de transformar el saber en actos; las escuelas de Derecho, por ejemplo, no enseñan nada acerca de su objeto central –la justicia– en la medida que no impulsan en sus alumnos la *práctica de la justicia*. Lo mismo dirá de las otras disciplinas y, en su conjunto, de todo el sistema educativo apoyado –sostenía repetidamente Vergara y con razón– en palabras y no en actos. Buena parte de sus escritos están destinados a repetir en todos los tonos y formas posibles ese postulado. Pero, siguiendo en forma coherente su esquema fuertemente eticista, para Vergara las acciones con más alto valor educativo serán precisamente aquellas con más alto contenido moral. Enseñar a «hacer el bien» es uno de los fines básicos de la educación.

Al colocar el centro del problema en la actividad libre y espontánea del individuo y al valorar la influencia natural del ambiente como el elemento básico de la tarea educadora, Vergara se colocaba en una situación desde la cual podía deducir consecuencias prácticas en el plano pedagógico que lo llevarían a postular principios radicalmente contradictorios con los vigentes. Los métodos, la disciplina, los planes de estudio y los programas, el rol del docente, el papel de la comunidad y del Estado, los textos, en definitiva todos los elementos que intervienen en el hecho educativo son analizados a partir de esta nueva concepción. Si bien los resultados de este análisis son desiguales, en conjunto representan un valioso aporte que además de su valor intrínseco brinda materiales de importancia para la comprensión del fenómeno del autoritarismo pedagógico en distintos momentos históricos.

El problema de las formas metódicas reviste, en el período que estamos analizando, una importancia peculiar. Como ya vimos, el pensamiento positivista asignó a la metodología didáctica un lugar relevante dentro de la tarea educativa y se ocupó de regularla hasta sus más mínimos detalles.

Vergara, en cambio, sostiene una teoría diferente. Partiendo del supuesto según el cual todo está prefigurado en el sujeto, sostuvo que la única tarea válida desde el punto de vista educativo era dar al sujeto la más amplia libertad de trabajo

11. El principio nº 1 de la educación estaba formulado en los términos siguientes: «Así como la Naturaleza para formar y perfeccionar los individuos y las especies obra por la influencia del medio ambiente, así también debe procederse siempre en la educación. Si la Naturaleza siempre obra por influencia del medio ambiente para dirigir y transformar las especies, es así como debieran proceder los educadores; y casi todo lo que hay que decir sobre la educación debe referirse a la preparación del medio ambiente adecuado, para que el alumno desarrolle los mejores impulsos que la Naturaleza puso en su alma», VERGARA, C., *Filosofía de la educación*, *op. cit.*, pp. 430-431. El principio nº 2 sostiene: «En el alma humana pugna por manifestarse el espíritu divino, y lo más y mejor que puede hacerse por un niño o por un joven es favorecer los buenos impulsos ya existentes en él, alejándole lo adverso y acercándole lo favorable», ibíd., p. 440.

12. DEWEY, John, *Democracia y educación*, trad. de Lorenzo Luzuriaga, Buenos Aires, Losada, 1953.

y expresión para que las condiciones que trae prefiguradas puedan desarrollarse. Los estímulos externos, en esta concepción, no deben ser cuidadosamente organizados de manera tal que vayan provocando gradualmente el desarrollo de los conocimientos; al contrario, su función es configurar un medio ambiente fluido cuya función principal en cuanto estimulante sería la de permitir la libre expresión de los sujetos.

La significativa valoración de las potencialidades autónomas de los sujetos condujo a Vergara a negar la validez de las investigaciones encaradas en el marco de la pedagogía positivista y destinadas a regular externamente la conducta de los alumnos. Sus críticas fueron, en este sentido, categóricas. No discutió la mayor o menor consistencia interna de esos trabajos sino que cuestionó directamente su sentido. La siguiente cita, aunque un poco extensa, refleja perfectamente la postura de Vergara en este punto:

> De acuerdo con la doctrina expuesta, la sabiduría del pedagogo y del sociólogo consistirá en favorecer lo que ya está en los seres y en obedecer los planes ya trazados por la Naturaleza. Como toda la ciencia de la educación se ha propuesto hasta hoy dirigir al espíritu de la niñez y la juventud; ahora al llegar a establecer que el propósito del educador es enseñar a los alumnos a que marchen, estudien, aprendan, se eduquen y se gobiernen solos, resulta que todo lo que hasta hoy se ha llamado pedagogía y ciencia de la educación queda sin base y sin objeto, dando lugar a una ciencia nueva, con caracteres muy distintos a la anterior pedagogía. La importancia de este nuevo concepto ha de verse en sus aplicaciones. Los métodos y procedimientos que tanto absorben la atención de los pedagogos y de la pedagogía al querer determinar un camino que se imagina indispensable para aprender y enseñar cada una de las materias, quedarán sin consistencia cuando se comprenda que el alma de los métodos y de los procedimientos está en la espontaneidad del maestro y de los alumnos, a la vez que en las condiciones y necesidades del medio ambiente.[13]

Las últimas palabras de la cita anterior son claves para entender la postura de Vergara acerca de las formas metódicas: *espontaneidad y medio ambiente*. Ya vimos en puntos anteriores la base desde la cual Vergara llega a esta concepción. Pero lo importante ahora es advertir que esta postura de Vergara lo condujo naturalmente a dar los primeros pasos y dentro de una línea que –pasando por redefinir los roles del maestro y del alumno– configura una especie de «anti didáctica», anticipación elocuente de algunas propuestas actuales de la teoría del antiautoritarismo pedagógico.

Los componentes conceptuales de esta anticipación teórica son los siguientes: en primer término, catalogar los regímenes vigentes como opresores tanto para los maestros como para los alumnos. Esta valoración de la forma como

13. VERGARA, C., *Revolución pacífica*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de Juan Perrotti, 1911, p. 292.

los sistemas vigentes degradan a los actores del hecho educativo derivó, necesariamente, en la redefinición de sus roles. Vergara sostuvo enfáticamente que «[...] el maestro, tal como hoy se lo conoce, debe desaparecer». Sobre esta línea, la obra de Vergara es rica en argumentaciones tendientes a dar a la escuela las características propias de los ambientes no escolares. «La escuela es la sociedad misma», sintetiza Vergara, y cuando analiza las tareas, los temas y el papel del alumno, esta expresión adquiere todo su significado:

> Hemos llegado a un momento en que todo lo que se haga por la enseñanza, aun lo mejor, será flor de un día, porque carecerá de consistencia y de base si no es obra directa de la conciencia popular, que la sostenga sobre todos los cambios políticos de gobierno. Por este sistema el alumno ya no tiene como único mundo escolar las cuatro paredes del aula que deprimieran tantas almas infantiles. Los temas de estudio los encuentra en el mundo real que le rodea, en la sociedad misma, que no solo estudia como observador, sino principalmente como actor, como agente productor de bien para sí y para la comunidad. Por ejemplo, el niño producirá primero una cajita de cartón [...] en una conferencia semanal de las organizadas por la escuela, una sencilla lectura... más tarde sabrá forjar el hierro y a otras horas irá, encabezado por sus maestros, a hacer propaganda en favor de la pureza del sufragio, del respeto mutuo que se deben a todos los bandos y asistirá a presenciar las elecciones.[14]

En este esquema, ¿cuál debe ser el rol del maestro? Al respecto es interesante observar cómo Vergara rescató permanentemente la figura de Pedro Scalabrini, profesor de la Escuela Normal de Paraná. Su fórmula sería: «[...] el trabajo del educacionista debe concretarse en rodear al alumno de elementos adecuados y en quitarle obstáculos para que él pueda por sí solo ejecutar sus facultades y perfeccionarse».[15] Un segundo elemento conceptual en esta postura lo constituye la introducción de lo *productivo* dentro de la forma de trabajo. Esta posición tuvo en Vergara un doble contenido. Por un lado, la productividad se relaciona con el énfasis puesto en la acción en desmedro de las palabras. En este sentido los contenidos deben ser materializados en acciones antes que meramente verbalizados; este sería el significado más amplio dado por Vergara al término productividad. Pero en un sentido más estricto, Vergara reclama productividad en el sentido económico de la cuestión:

> Si no queremos torcer las facultades debemos presentar los asuntos por su lado productivo. Habituando a los alumnos, como ahora hacemos en las escuelas, a que estudien sin relacionar el trabajo, de una manera *consciente*, con lo productivo, los impulsamos a la esterilidad y violamos las leyes naturales del perfeccionamiento humano. [...] Si cada conocimiento

14. Ibíd., p. 293.

15. Ibíd., p. 184.

> que adquirimos en la escuela pudiéramos utilizarlo fuera de ella o viéramos con frecuencia que otros lo aplican, no solo no lo olvidaríamos sino que nos estimularía constantemente a aprender más.[16]

Consecuente con los planteos anteriores acerca de los métodos, Vergara desarrolla una concepción de la disciplina escolar en la cual se ponen de manifiesto en forma muy notoria los rasgos antiautoritarios de su doctrina. Este punto fue, indudablemente, uno de los que más perturbaciones produjo en los ambientes oficiales de la época, no tanto por el desarrollo teórico que Vergara pudo otorgarle sino por sus consecuencias prácticas.

Desde el punto de vista teórico, la exposición de Vergara sobre este tema no se aparta de los argumentos que expusimos hasta ahora. De acuerdo a su postulado central acerca de la influencia decisiva del medio ambiente en la determinación de las conductas, todo tipo de conducta desviada –desde un simple acto de indisciplina escolar hasta un hecho delictivo grave– tiene su origen en circunstancias exteriores o en la herencia, pero nunca en el sujeto como tal, que tiene una responsabilidad muy limitada en la producción de esos actos.

Sobre esta base, Vergara niega valor a cualquier tipo de código disciplinario que se base en castigos. Al contrario, «[...] el más fecundo elemento disciplinario consiste en que los alumnos sepan que el maestro cree que él *no tiene derecho* a tocar jamás su libertad física ni moral ni en lo más mínimo».[17]

En este, como en otros puntos, carece de sentido hacer un análisis de la consistencia teórica de la propuesta de Vergara. Es obvio que tal como está presentada, su propuesta contiene un alto grado de ingenuidad, que la hace muy vulnerable. Sin embargo, lo rescatable es la línea global de su posición, que tiende a enfatizar lo negativo de toda la política coercitiva en el ámbito escolar y a colocar el problema de la disciplina no como factor aislado sino como uno de los componentes básicos de las condiciones para el aprendizaje (compartiendo en este sentido la responsabilidad junto a los contenidos, los métodos, etc.). La contrapropuesta de Vergara pasa por lograr la disciplina –indispensable para que tenga lugar la tarea de aprendizaje– a partir de condiciones externas adecuadas y estímulos internos lo suficientemente fuertes como para que no tengan sentido las imposiciones formales externas.

Vergara trató de poner en práctica este énfasis en el respeto absoluto por la libertad. Así, en el período en que actuó como director de la Escuela Normal de Mercedes se propuso aplicar en la escuela una serie de nociones sobre la disciplina que pasaban por la eliminación de todo tipo de sanciones. Vale la pena recordar la resolución que dictara sobre este punto y que constituye uno de los testimonios más claros del espíritu antiautoritario de Vergara:

> 1º Que los profesores del establecimiento deben tratar a todo alumno que cometa una falta, con entera consideración, proponiéndose hacerle ver que ha cometido un error, no una acción con el deseo de hacer mal.

16. Véase la *Memoria* del Ministerio de Instrucción Pública y Culto, año 1890, t. II, p. 603.

17. *Memoria* del Ministerio de Instrucción Pública y Culto, año 1889, t. II, p. 581.

2º Que todos los medios disciplinarios que afecten en lo más mínimo la dignidad del alumno sean considerados contraproducentes y como que propenden a desorganizar la escuela.
3º Que ningún profesor dirija palabras ni miradas imperiosas a los alumnos, ni aun al más culpable.
[...]
7º Todos los alumnos deben tener la convicción de que nadie tiene derecho de tocarles su dignidad, ni con una mirada fuerte, y si no tuvieran esa convicción, los profesores están en el deber de dárselas, porque este es el medio más eficaz de asegurar la disciplina de toda la escuela.[18]

18. Ibíd. También VERGARA, C., *Educación republicana*, Santa Fe, Imprenta, Litografía y Encuadernación J. Benapres, 1899, p. 61.

# Consideraciones finales

Tal como puede apreciarse a través de esta somera presentación de los postulados positivistas y krausistas frente al problema de las prácticas pedagógicas, es evidente que las alternativas directivistas y no directivistas, acompañadas de fundamentaciones genetistas o culturales sobre el carácter de la inteligencia, tienen una historia muy prolongada.

Asimismo, el análisis de estas propuestas pone claramente en evidencia el carácter autoritario de las propuestas genetistas y el carácter democrático de las propuestas espontaneístas. Sin embargo, esta caracterización corre el riesgo de suponer que el carácter democrático o antidemocrático de las relaciones pedagógicas determina las funciones globales que el sistema cumple con respecto a la estructura social. En un artículo escrito hace ya más de diez años, Jean-Claude Passeron aclaraba lúcidamente la relativa independencia que existe entre la democratización de las relaciones pedagógicas y la democratización del sistema educativo.[19] Georges Snyders, desde una perspectiva más estrictamente pedagógica, analizó extensamente el problema del directivismo y no directivismo en la enseñanza[20] y en América Latina; por último, Dermeval Saviani planteó recientemente una suerte de reivindicación del carácter democrático y científico de la pedagogía tradicional.[21]

No corresponde, por lo tanto, que repitamos aquí el conjunto de argumentaciones contenidas en esos trabajos. Su mención apunta a destacar el hecho de que ya existe una cierta tradición teórica que ha tendido a superar las hipótesis

19. PASSERON, Jean-Claude, «Los problemas y los falsos problemas de la democratización del sistema escolar», en *Revista de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, año III, nº 8, agosto de 1972.

20. SNYDERS, Georges, *Où vont les pédagogies non-directives?*, París, PUF, 1975.

21. SAVIANI, Dermeval, «Escola e Democracia», en *ANDE*, *Revista da Associação Nacional de Educação*, año 1, nº 1, 1981. ÍD., «Escola e Democracia: para além da teoria da curvatura da vara», en *ANDE*, *Revista da Associação Nacional de Educação*, año 1, nº 3, 1982.

que extrapolaban –sin mediaciones– las características de los vínculos pedagógicos a los vínculos sociales y viceversa. En el marco de estas interpretaciones, la parte final de este texto intentará aportar algunos elementos que permitan comprender cuál fue el aporte que las pautas pedagógicas de la escuela argentina de principios de siglo brindaron al carácter relativamente más democrático que el sistema en su conjunto ha ostentado históricamente.

En este sentido, y después de leer a los positivistas, resulta difícil resistir la tentación de enfatizar el carácter claramente antidemocrático de sus postulados. El fatalismo biológico resultaría inmodificable; el fracaso escolar sería explicado por razones genéticas y la función de los métodos y programas escolares sería seleccionar a los «más aptos» y excluir rápidamente a los que no podrán avanzar en el sistema más allá de sus posibilidades «objetivas». Mercante mismo se ocuparía de fundamentar uno de los proyectos más orgánicos de reforma escolar basado en este diagnóstico psico pedagógico brindando, en 1916, los argumentos para la reforma del ministro Saavedra Lamas, que intentaba reducir la escolaridad básica a cuatro o cinco años, estableciendo un nivel intermedio con funciones orientadoras y un ciclo secundario diversificado.

Saavedra Lamas, apoyándose en Mercante, justificaba la necesidad de esta reforma diciendo que de esta manera se beneficiaría al sector social que por su ubicación

> [...] no está en condiciones de realizar opciones más elevadas. Ellos tienen ya predeterminada casi su situación social y se trata solo de evitar que no completen su instrucción incipiente haciendo que obtengan una aptitud remunerable que mejore su condición y asegure su dignidad en la vida. Así no se impedirá que los demás, los de aptitudes más vigorosas, de mayor holgura en su situación personal, de mayor fuerza de voluntad, puedan completar otro género de preparación integral haciendo los tres años de la Escuela Intermedia, completándolos con el núcleo obligatorio y dirigiéndose, si a ello aspiran, a una finalidad universitaria.[22]

Sin embargo, el riesgo que enfrenta una caracterización en términos conservadores de las propuestas organizativas y didácticas del positivismo consiste en –apelando a una metáfora extrema– arrojar el agua sucia de la bañera con el chico adentro.

Como se sabe, la reforma de Saavedra Lamas y todos los intentos oligárquicos de reformar la estructura del sistema diseñado en la década 1880-1890 fracasaron por la oposición de los sectores medios y populares. En este sentido, es preciso advertir que, si bien la propuesta positivista logró hegemonizar las prácticas pedagógicas, no logró modificar la estructura homogénea del sistema educativo. De esta forma, el sistema garantizaba una relativa igualdad en el acceso a formas metódicas que ostentaban un alto grado de legitimidad científica. Al respecto,

22. SAAVEDRA LAMAS, Carlos, *Reformas orgánicas en la enseñanza pública; sus antecedentes y fundamentos*, Buenos Aires, Peuser, 1916, t. II, p. 372. Un análisis de esta reforma puede verse en pp. 257 y ss. de este libro.

es preciso no perder de vista que la hegemonía del pensamiento pedagógico positivista se apoyaba en el reconocimiento de un hecho válido: los sectores populares con posibilidades de acceso a la escuela no estaban dotados de los elementos que les permitieran acceder espontáneamente al dominio de los códigos culturales que la escuela proporcionaba. Obviamente, no son factores biológicos los que explican estas descompensaciones sino factores sociales.

Pero la peculiaridad del caso argentino –y de allí el carácter democrático relativamente más amplio de su sistema escolar– consistiría precisamente en haber ofrecido una estructura organizativa homogénea y una oferta metodológica donde la preocupación por los «déficits» en el punto de partida de la población escolar constituyó una variable relevante en la acción pedagógica escolar. Si unimos a estos factores propiamente escolares los datos referidos a la evolución social argentina en este período (urbanización temprana, rápida expansión de los sectores medios y temprano acceso al poder político, bajos índices demográficos, inexistencia –por eliminación física– de la población indígena, etc.) es posible tener un cuadro aproximado de los factores que explican el éxito relativo de la expansión escolar y la vigencia de una imagen democrática del sistema escolar que los sectores populares defendieron sistemáticamente en este período.

Por otra parte, ¿cuál fue la respuesta de los sectores populares a la propuesta krausista? Frente a este punto, si bien no existen demasiadas evidencias que permitan ofrecer una respuesta precisa, los datos disponibles parecen indicar que los postulados de Vergara no superaron el marco limitado de sus propias experiencias y órganos de difusión.

Con respecto al socialismo, parece evidente que mantuvo una postura muy cercana a los positivistas. En cuanto al radicalismo, Vergara intentó ofrecer sus principios como base para el programa educativo del yrigoyenismo. Al respecto, las expresiones más completas pueden leerse en el trabajo que Vergara tituló *Reorganización del país. Estudio dedicado a los radicales argentinos* y que fue publicado inicialmente en su periódico *La Revolución* y luego transcripto en el libro *Revolución pacífica*. Allí Vergara expresaba que, si bien su periódico no se entregaría jamás a ningún partido ni a ningún gobierno creía, sin embargo, «[...] que el partido Radical es uno de los que mejores condiciones reúne para realizar el programa que defendemos».[23] Dicho programa fue, desde el punto de vista didáctico, básicamente desinstitucionalizador. Desde el punto de vista de la estructura del sistema, Vergara también apuntaba a indiferenciar el proceso pedagógico en el marco de procesos sociales reclamando, en consecuencia, que el principio de soberanía popular se manifieste en las acciones pedagógicas y en la organización escolar a través, por ejemplo, de la acción popular de los maestros, los directivos, los miembros del Consejo Nacional de Educación, etc.[24] En la misma línea Vergara postulaba la limitación de la injerencia estatal en educación, propiciando el estímulo a la iniciativa popular dentro del marco de los modelos anglosajones de política educativa.[25]

23. VERGARA, C., *Revolución pacífica*, *op. cit.*, p. 442.

24. Ibíd., p. 64.

25. Ibíd., pp. 51 y 98.

La respuesta del radicalismo a estas propuestas, sin embargo, fue el silencio. La política educativa del período 1916-1930 no recogió los postulados de Vergara, salvo, sin mencionarlo, en las pocas afirmaciones de este tipo que se registran en el marco de la Reforma universitaria de 1918 y que preanuncian a los autores y a las conceptualizaciones que luego se articularán orgánicamente a través de las teorías de la Escuela Nueva.

Este comportamiento de los sectores medios y populares parece bastante racional frente a las alternativas posibles. Desde el punto de vista de la estructura del sistema (enseñanza básica obligatoria, gratuita, laica y de siete años, enseñanza media poco diferenciada y universidad profesionalizante) las demandas democratizadoras se canalizaron a través de la defensa de esta estructura frente a los esfuerzos oligárquicos por reformarla. En este sentido, las propuestas de Vergara ofrecían dudosos atractivos: reducir la acción estatal implicaba riesgo –visible en algunas propuestas desestatizantes actuales– de reproducir más fielmente aún en el ámbito del sistema educativo, las diferencias sociales y regionales existentes en la estructura social en su conjunto.

La participación popular en la elección de las autoridades docentes podría resultar atractiva en el marco de los reclamos de soberanía popular previos a 1916, pero una vez conquistado el acceso al poder político por parte de la Unión Cívica Radical, estos reclamos perdieron significación (salvo, como dijimos, en el ámbito universitario donde precisamente se mantuvieron reductos de poder oligárquico).[26]

Por último, desde el punto de vista de las prácticas pedagógicas escolares, el espontaneísmo de Vergara ofrecía las mismas limitaciones y virtudes que actualmente pueden señalarse para posturas de este tipo.[27]

Por un lado, se tiende a la indiferenciación total entre vínculo pedagógico y vínculo social. El proceso de aprendizaje se reduce a un intercambio libre entre sujeto y medio ambiente que se asemeja a los vínculos habituales que se dan fuera del ámbito escolar. El riesgo de este tipo de espontaneísmo es, como se sabe, dejar al sujeto en el mismo punto en el que se encontraba antes de comenzar el aprendizaje. Pero, por otro lado, el espontaneísmo permite plantear el reconocimiento a la diversidad cultural y a la potencialidad educativa de la participación de los actores del proceso pedagógico. En el debate argentino de principios de siglo estuvieron presentes todos estos matices: el conservadorismo de las propuestas revolucionarias y el carácter democrático de los postulados conservadores. Frente a este panorama, es posible sostener que uno de los criterios más significativos para dilucidar el problema consiste en observar el comportamiento efectivo de los sectores populares. Ellos parecen haber reconocido algo que recientemente y a raíz del debate sobre el fracaso escolar y sus causas, Michel Brossard expresara con mucha propiedad:

> Hablar de desigualdades de desarrollo en niños desarrollados en medios diferentes no tiene nada de democráticamente escandaloso: no es sino en

26. Ibíd., p. 657.

27. VERGARA, C., *Filosofía de la educación*, *op. cit.*, pp. 110, 113.

la medida que ellas sean detectadas y conocidas de manera precisa como se podrá pensar en las condiciones de una práctica educativa dirigida a reducirlas.[28]

28. BROSSARD, Michel, «Diversidad cultural y desigualdad de desarrollo», en SÈVE, Lucien; VERRET, Michel; SNYDERS, Georges *et al.*, *El fracaso escolar*, México, Ediciones de Cultura Popular, 1979.

# Bibliografía

Alberdi, Juan Bautista

1915 *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, Buenos Aires, La Cultura Argentina.

1952-1954 *Obras escogidas*, Buenos Aires, Luz del Día.

Alcorta, Amancio

1886 *La instrucción secundaria*, Buenos Aires, Lajouane.

Álvarez, Agustín

1901 *Ensayo sobre educación: tres repiques*, Buenos Aires, Peuser.

1947 *La evolución del espíritu humano*, Buenos Aires, Liga Argentina de Cultura Laica.

Álvarez, Juan

1966 *Las guerras civiles argentinas*, Buenos Aires, Eudeba.

Álvarez Díaz de Vivar, J. César

1945 *Rivadavia, piedra angular de la enseñanza agrícola en las Provincias Unidas del Río de la Plata*, Buenos Aires, Ed. Suelo Argentino.

Avellaneda, Nicolás

1944 «Escuela sin religión», en Sarmiento, Domingo F., *La escuela sin la religión de mi mujer*, Buenos Aires, Americalee.

Bagú, Sergio

1961 *Evolución histórica de la estratificación social en la Argentina*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Balestra, Juan

1934 *El noventa; una evolución política argentina*, Buenos Aires, Roldán.

Bassi, Ángel
1943 *Dr. J. Alfredo Ferreira; el pensamiento y la acción del gran educador y filósofo*, Buenos Aires, Claridad.

Belgrano, Manuel
1954 *Escritos económicos de Manuel Belgrano*, Buenos Aires, Raigal.

Berra, Francisco A.
1878 *Apuntes para un curso de pedagogía*, Montevideo, Ediciones de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular.

Beyhaut, Gustavo *et al.*
1965 «Los inmigrantes en el sistema ocupacional argentino», en Di Tella, Torcuato S.; Germani, Gino; Graciarena, Jorge y colab., *Argentina, sociedad de masas*, Buenos Aires, Eudeba.

Bottomore, Thomas B.
1965 *Minorías selectas y sociedad*, Madrid, Gredos.

Bravo, Héctor Félix
1965 *Sarmiento, pedagogo social*, Buenos Aires, Eudeba.

Brookover, Wilbur B.
1964 S*ociología de la educación*, Lima, Universidad de San Marcos.

Brossard, Michel
1979 «Diversidad cultural y desigualdad de desarrollo», en Sève, Lucien; Verret, Michel y Snyders, Georges, *El fracaso escolar*, México, Ed. de Cultura Popular.

Bunge, Carlos O.
1905 *Nuestra América (Ensayo de psicología social)*, Buenos Aires, V. Abeledo.

Bunkley, Allison Williams
1966 *Vida de Sarmiento*, Buenos Aires, Eudeba.

Campo Wilson, Estanislao del
1964 «La sanción de la Ley 1420», en AA.VV., *Controversias políticas del Ochenta*, Buenos Aires, Club de Lectores.

Campobassi, José
1954 *Ley 1420*, Buenos Aires, Gure.
1961 *Laicismo y catolicismo en la educación pública argentina*, Buenos Aires, Gure.

Cantón, Darío
1966 *El parlamento argentino en épocas de cambio: 1890, 1916 y 1946*, Buenos Aires, Instituto Di Tella.

Cardoso, Fernando H. y Faletto, Enzo
1970 *Desarrollo y dependencia en América Latina*, México, Siglo XXI.

Cepal (Comisión Económica para América Latina y el Caribe)
1963 *El desarrollo social de América Latina en la postguerra*, Buenos Aires, Solar.
1968 *Educación, recursos humanos y desarrollo en América Latina*, Nueva York, Naciones Unidas.

CFI (Consejo Federal de Inversiones)
1965 *La enseñanza primaria en Argentina*, Buenos Aires, CFI.

Chavarría, Juan Manuel
1947 *La escuela normal y la cultura argentina*, Buenos Aires, El Ateneo.

Chiaramonte, José Carlos
1964 *Problemas del europeísmo en la Argentina*, Paraná, Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Ciencias de la Educación.

Ciria, Alberto
1968 *Partidos y poder en la Argentina moderna (1930-1946)*, Buenos Aires, Jorge Álvarez.

Cirigliano, Gustavo J.F.
1967 *Educación y futuro*, Buenos Aires, Columba.
1969 *Educación y política; el paradojal sistema de la educación argentina*, Buenos Aires, Librería del Colegio.

Cornblit, Oscar
1967 «Inmigrantes y empresarios en la política argentina», en *Desarrollo Económico*, nº 24, pp. 641-691.

Cornblit, Oscar; Gallo, Ezequiel y O'Connell, Alfredo
1965 «La generación del ochenta y su proyecto: antecedentes y consecuencias», en Di Tella, Torcuato S.; Germani, Gino; Graciarena, Jorge y colab., *Argentina, sociedad de masas*, Buenos Aires, Eudeba.

Cortés Conde, Roberto
1965 «Problemas del crecimiento industrial (1870-1914)», en Di Tella, Torcuato S.; Germani, Gino; Graciarena, Jorge y colab., *Argentina, sociedad de masas*, Buenos Aires, Eudeba.

Cortés Conde, Roberto y Gallo, Ezequiel
1967 *La formación de la Argentina moderna*, Buenos Aires, Paidós.

Cuccorese, Horacio Juan
1966 *Historia económica financiera agentina, 1862-1930*, Buenos Aires, El Ateneo.

Dell'Oro Maini, Atilio
1964 «La contienda entre católicos y laicistas», en AA.VV., *Controversias políticas del Ochenta*, Buenos Aires, Club de Lectores.

Del Valle, Aristóbulo
1955 *La política económica argentina en la década del 80*, Buenos Aires, Raigal.

Demaría, María Elena R.B. de
1936 *La instrucción primaria en la Argentina (1884-1936)*, Buenos Aires, El Ateneo.

De Vedia, Mariano
1962 *El general Roca y su época*, Buenos Aires, Ediciones de la Patria Grande.

De Vedia y Mitre, Mariano
1907 *Cuestiones de educación y de crítica*, con prólogo de Osvaldo Magnasco, Buenos Aires, Moen.

Dewey, John
1953 *Democracia y educación*, trad. de Lorenzo Luzuriaga, Buenos Aires, Losada.

Di Tella, Torcuato S.
1963 «Raíces de la controversia educacional en la Argentina», Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Trabajo e Investigaciones del Instituto de Sociología, publicación interna nº 77.
1965 *La teoría del primer impacto del crecimiento económico*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Sociología.

Di Tella, Torcuato S.; Germani, Gino; Graciarena, Jorge y colab.
1965 *Argentina, sociedad de masas*, Buenos Aires, Eudeba.

Dorfman, Adolfo
1942 *Evolución industrial argentina*, Buenos Aires, Losada.

Eichelbaum de Babini, Ana María
1967 *Educación y desarrollo económico*, Buenos Aires, CICE Di Tella.

Estrada, José Manuel
1942 *Sus mejores discursos*, Buenos Aires, Difusión.

Etchepareborda, Roberto
1966 *La revolución argentina del 90*, Buenos Aires, Eudeba.

Etcheverry, Delia
1958 *Los artesanos de la enseñanza moderna*, Buenos Aires, Galatea-Nueva Visión.

Ferns, Henry Stanley
1967 *Argentina y Gran Bretaña en el siglo XIX*, trad. de Alberto Luis Bixio, Buenos Aires, Solar.

Ferrer, Aldo
1963 *La economía argentina, las etapas de su desarrollo y problemas actuales*, México-Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Ferrer, Gaspar
1964 «Manuel Demetrio Pizarro», en AA.VV., *Controversias políticas del Ochenta*, Buenos Aires, Club de Lectores.

Ford, Alec G.
1966 *El patrón oro: 1880-1914. Inglaterra y Argentina*, Buenos Aires, Instituto Di Tella.

Furlong, Guillermo, S.J.
1957 *La tradición religiosa en la escuela argentina*, Buenos Aires, Theoria.

Gaignard, Romain
1966 «Origen y evolución de la pequeña propiedad campesina en la pampa seca argentina (el caso de la provincia de La Pampa)», en *Desarrollo Económico*, nº 21, Buenos Aires, abril-julio, pp. 57-76.

Galleti, Alfredo
1965 *Vida e imagen de Roca*, Buenos Aires, Eudeba.

Gallo, Ezequiel y Sigal, Silvia
1965 «La formación de los partidos políticos contemporáneos: la UCR (1890-1916)», en Di Tella, Torcuato S.; Germani, Gino; Graciarena, Jorge y colab., *Argentina, sociedad de masas*, Buenos Aires, Eudeba.

Genta, Jordán Bruno
1945 *Acerca de la libertad de enseñar y de la enseñanza de la libertad*, Buenos Aires, Amilcar Sapere.

Germani, Gino
1955 *Estructura social de la Argentina. Análisis estadístico*, Buenos Aires, Raigal.
1963 «La movilidad social en Argentina», apéndice de Lipset, Seymour M. y Bendix, Reinhard, *Movilidad social en la sociedad industrial*, Buenos Aires, Eudeba.
1964 *La asimilación de los inmigrantes en la Argentina y el fenómeno del regreso en la inmigración reciente*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Sociología, publicación interna nº 14.
1968 *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*, Buenos Aires, Paidós.

Ghioldi, Américo
1961 *Libertad de enseñanza*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Giberti, Horacio
1961 *Historia económica de la ganadería argentina*, Buenos Aires, Solar.

Gómez, Hernán F.
1935 *La educación común entre los argentinos, 1810-1934*, Corrientes, Imprenta del Estado.

González, Joaquín V.
1907 *Universidades y colegios*, Buenos Aires, Lajouane.

Gori, Gastón
1958 *El pan nuestro. Panorama social de las regiones cerealistas argentinas*, Buenos Aires, Galatea-Nueva Visión.

Graciarena, Jorge
1971 «Desarrollo, educación y ocupaciones técnicas», en *Revista de Ciencias de la Educación,* nº 6, Buenos Aires.

Gramsci, Antonio
1960 *Los intelectuales y la organización de la cultura*, trad. de Raúl Sciarreta, Buenos Aires, Lautaro.

Groussac, Paul
1934 «El estado actual de la educación primaria en la República Argentina: sus causas, sus remedios», en *El Monitor de la Educación Común*, nº 738, Buenos Aires, julio.

Gutiérrez, Juan María
1874 *El lector americano, colección de trozos escogidos, extractados y ordenados por Juan María Gutiérrez*, Buenos Aires, Casavalle.
1915 *Origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*, Buenos Aires, La Cultura Argentina.

Halperin Donghi, Tulio
1962 *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Eudeba.
1963 «La expansión ganadera en la campaña de Buenos Aires», en *Desarrollo Económico,* vol. 3, nos 1-2, *América Latina 1*, Buenos Aires.

Hoselitz, Bert F.
1960 «Economic Growth in Latin America», en *First International Conference of Economic History. Contributions*, Estocolmo, Mouton.

Howard, Jannie
1951 *En otros años y climas distantes*, Buenos Aires, Raigal.

Igon, Juan Bautista
1894 *El mosaico argentino. Lecciones útiles de diversos caracteres de letra manuscrita para ejercitar a los niños y niñas en esta clase de lectura*, Buenos Aires, Igon.

Jacques, Amadeo
1965 *Memoria presentada a la Comisión encargada de elaborar un plan de instrucción general y universitaria. 1865*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias de la Educación.

Jitrik, Noé
1968 *El 80 y su mundo*, Buenos Aires, Jorge Álvarez.

Johnson, John J.
1961 *La transformación política de América Latina*, trad. de Mario Calés y Gabriela de Civiny, prólogo de Sergio Bagú, Buenos Aires, Hachette.

Jorge, Eduardo
1972 *Industria y concentración económica*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Justo, Juan B.
1947 *Obras completas*, Buenos Aires, La Vanguardia.

Katzman, Rubén
1968 «Estratificación educacional en las provincias argentinas», en *Desarrollo Económico*, vol. 7, nº 28.

Korn, Alejandro
1961 *El pensamiento argentino*, prólogo de Gregorio Weinberg, Buenos Aires, Nova. [*Influencias filosóficas en la evolución nacional.*]

Larraín, Nicanor
1934 «Legislación vigente en materia de educación común», en *El Monitor de la Educación Común*, nº 738, Buenos Aires, junio.

Lestard, Gastón H.
1933 *La estabilización monetaria argentina; interpretación y análisis de las tendencias actuales*, Buenos Aires, García Santos.

Mabragaña, Heraclio
1910 *Los mensajes. Historia del desenvolvimiento de la Nación Argentina redactada cronológicamente por sus gobernantes. 1810-1910*, Buenos Aires, Compañía General de Fósforos.

Mac Gann, Thomas F.
1960 *Argentina, EE.UU. y el sistema interamericano. 1880-1914*, trad. de Germán O. Tjarks, Buenos Aires, Eudeba.

Mantovani, Juan
1950 Épocas y hombres de la educación argentina, Buenos Aires, El Ateneo.

Mantovani, Juan *et al.*
1961 *Sarmiento, educador, sociólogo, escritor y político*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Marsal, Juan F.
1972 «La ideología de la derecha», en ÍD. (comp.), *Argentina conflictiva. Seis estudios sobre problemas sociales argentinos*, Buenos Aires, Paidós.

Marsal, Juan F. y Arent, Margery
1969 «La derecha intelectual argentina. Análisis de la ideología y acción política de un grupo de intelectuales», en *Revista Latinoamericana de Sociología*, vol. V, nº 3, noviembre, Buenos Aires, Instituto Di Tella.

Meinvielle, Julio
1974 *Concepción católica de la política*, Buenos Aires, Dictio.

Mendía, José M. y Naón, Luis V.
1927 *La Revolución del 90*, Buenos Aires, Artes y Letras.

Mercante, Víctor
1911 *Metodología especial de la enseñanza primaria*, t. I, Buenos Aires, Cabaut.
1916 *Enseñanza de la aritmética. Cultivo y desarrollo de la aptitud matemática del niño*, Buenos Aires, Cabaut, 2ª ed.

Miatello, Hugo
1900 *Pedagogía del trabajo agrícola en la escuela primaria*, Buenos Aires, Establecimiento Tipográfico La Agricultura.

Mitre, Bartolomé
1949 «Discurso en el Senado, 16 de julio de 1870», en Solari, Manuel Horacio, *Historia de la educación argentina*, Buenos Aires, Paidós.

Murmis, Miguel y Portantiero, Juan C.
1972 *Estudios sobre los orígenes del peronismo*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Navarro Viola, Miguel
1883 *La ley de educación primaria ante el Senado argentino. Abolición del cristianismo en la enseñanza. Racionalismo en las escuelas de primeras letras*, Buenos Aires, Imprenta Nacional.

Oddone, Jacinto
1967 *La burguesía terrateniente argentina*, Buenos Aires, Libera.

Ortiz, Ricardo M.
1964 *Historia económica de la Argentina (1850-1930)*, Buenos Aires, Pampa y Cielo.

Panettieri, José
1969 *Síntesis histórica del desarrollo industrial argentino*, Buenos Aires, Ediciones Macchi.

Parera Dennis, Alfredo [seudónimo de Milcíades Peña]
1965 «Claves para la historia argentina: la Revolución del 90», en *Fichas de investigación económica y social*, nº 6, junio.

Passeron, Jean-Claude
1972 «Los problemas y los falsos problemas de la democratización del sistema escolar», en *Revista de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, año III, nº 8, agosto.

Peña, David
1960 *La materia religiosa en la política argentina*, Buenos Aires, Bases.

Peña, Milcíades
1968 *La era de Mitre; de Caseros a la Guerra de la Triple Infamia*, Buenos Aires, Editorial Fichas.
1968 *De Mitre a Roca; consolidación de la oligarquía anglo-criolla*, Buenos Aires, Editorial Fichas.

Peralta Ramos, Mónica
1972 *Etapas de acumulación y alianza de clases en Argentina (1930-1970)*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Perelstein, Berta
1952 *Positivismo y antipositivismo en Argentina*, Buenos Aires, Procyon.

Pinto, Aníbal
1959 *Chile, un caso de desarrollo frustrado*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
1970 «Estructura social e implicaciones políticas», en *Revista Latinoamericana de Ciencia Política*, nº 2, agosto.

Pizzurno, Pablo
1902 «Instrucción Secundaria, Normal y Especial», en *Memoria Presentada al Congreso Nacional de 1902 por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Anexos de Justicia e Instrucción Pública*, Buenos Aires, Taller Tipográfico de la Penitenciaría.

Portelli, Hugues
1973 *Gramsci y el bloque histórico*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Portnoy, Antonio
1937 *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley 1420*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

Puiggrós, Rodolfo
1964 *Pueblo y oligarquía*, Buenos Aires, Jorge Álvarez.
1965 *El yrigoyenismo*, Buenos Aires, Jorge Álvarez.

Ratinoff, Luis
1967 «Los nuevos grupos urbanos: las clases medias», en Lipset, Seymour y Solari, Aldo (comps.), *Elites y desarrollo en América Latina*, Buenos Aires, Paidós.

Rivarola, Horacio C.
1948 *El gobierno de la instrucción pública*, Buenos Aires, Imprenta López.

Rivero Astengo, Agustín
1947 *Miguel Navarro Viola, el opositor victorioso*, Buenos Aires, Kraft.

Riviere, Rolando M.
1937 *La instrucción primaria bajo el régimen de la Ley 1420*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

Roig, Arturo Andrés
1969 *Los krausistas argentinos*, México, Cajica.

Rojas, Ricardo
1922 *La restauración nacionalista. Crítica de la educación argentina y bases para una reforma en el estudio de las humanidades modernas*, Buenos Aires, La Facultad [*La restauración nacionalista*, La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria, 2011].

Romero, José Luis
1946 *Las ideas políticas en Argentina*, México, Fondo de Cultura Económica.
1965 *El desarrollo de las ideas en la sociedad argentina del siglo XX*, México, Fondo de Cultura Económica.

Romero Carranza, Ambrosio
1964 «En defensa de una forma cristiana de Estado», en AA.VV., *Controversias políticas del Ochenta*, Buenos Aires, Club de Lectores.

Saavedra Lamas, Carlos
1916 *Reformas orgánicas en la enseñanza pública, sus antecedentes y fundamentos*, Buenos Aires, Peuser.

Sagarna, Antonio
1943 *El Colegio del Uruguay*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Didáctica.

Salvadores, Antonino
1950 *Alem y su profesía del 80*, Buenos Aires, Raigal.

Sarmiento, Domingo F.
1948 *Educación popular*, Buenos Aires, Lautaro [*Educación popular*, La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria, 2011].
1948-1956 *Obras completas*, Buenos Aires, Luz del Día.

Sastre, Marcos
1884 *Selección de lecturas para la niñez*, Buenos Aires, Igon.

Saviani, Dermeval
1981 «Escola e Democracia», en *ANDE*, *Revista da Associação Nacional de Educação*, año 1, nº 1.
1982 «Escola e Democracia: para além da teoria da curvatura da vara», en *ANDE*, *Revista da Associação Nacional de Educação,* año 1, nº 3.

Scalabrini Ortiz, Raúl
1940 *Historia de los ferrocarrilles argentinos*, Buenos Aires, Reconquista.

Scobie, James
1968 *Revolución en las pampas: historia social del trigo argentino (1860-1910)*, trad. de Floreal Mazía, Buenos Aires, Solar.

Skupch, Pedro
1973 «El deterioro y fin de la hegemonía británica sobre la economía argentina. 1914-1917», en Panaia, Marta; Lesser, Ricardo y Skupch, Pedro, *Estudios sobre los orígenes del peronismo*, vol. II, cap. I, Buenos Aires, Siglo XXI.

Smith, Peter H.
1968 *Carne y política en la Argentina*, Buenos Aires, Paidós.

Snyders, Georges
1975 *Où vont les pédagogies non-directives?*, París, PUF.

Solari, Aldo
1963 «Educación y cambio social», en *Educación y desarrollo económico en América Latina*, Cuadernos nº 11, Montevideo, Universidad de la República, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

Solari, Manuel Horacio
1949 *Historia de la educación argentina*, Buenos Aires, Paidós.

Soler, Ricaurte
1968 *El positivismo argentino; pensamiento filosófico y sociológico*, Buenos Aires, Paidós.

Sommi, Luis V.
1947 *Hipólito Yrigoyen, su vida y su época*, Buenos Aires, Monteagudo.
1957 *La Revolución del 90*, Buenos Aires, Editorial Pueblos de América.

Tedesco, Juan Carlos
1984 «Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina», en Nassif, Ricardo; Rama, Germán W. y Tedesco, J.C., *El sistema educativo en América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz, 1984.

Terán, Juan B.
1932 *Espiritualizar nuestra escuela. La instrucción primaria argentina en 1931*, Buenos Aires, Librería del Colegio.

Torrasa, Atilio
1957 *Mitre, paladín del laicismo: la enseñanza neutral o laica y la «enseñanza libre»*, prólogo de Américo Ghioldi, Buenos Aires, Ediciones de Sarmiento.
1959 *Legislación escolar argentina. 1810-1958*, Buenos Aires, Ediciones de Sarmiento.

Torres, José María
1934 «Sistemas rentísticos escolares más convenientes para la Nación y para las provincias», en *El Monitor de la Educación Común*, nº 738, junio.

Vaizey, John
1962 *Economía y educación*, Madrid, Rialp.

Vergara, Carlos
1899 *Educación republicana*, Santa Fe, Imprenta, Litografía y Encuadernación J. Benapres.
1911 *Revolución pacífica*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de Juan Perrotti.
1916 *Filosofía de la educación*, Buenos Aires, Compañía Sudamericana de Billetes de Banco.

Weffort, Francisco C.
1968 «Clases populares y desarrollo social», en *Revista Paraguaya de Sociología*, año 5, nº 13, Asunción, diciembre.

Zorraquín Becú, Ricardo
1958 *El federalismo argentino*, Buenos Aires, Perrot.

Zubiaur, José Benjamín
1891 *La escuela primaria en Francia: informes sobre el Congreso Pedagógico Internacional y la sección escolar francesa de instrucción primaria en la Exposición*

*Universal de París en 1889*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

1900 *La enseñanza práctica e industrial en la República Argentina*, Buenos Aires, Lajouane.

## SERIES DOCUMENTALES

*Anuario de la Dirección General de Estadística*, Buenos Aires, 1915.

*Censo Escolar Nacional correspondiente a 1883 y 1884*, Buenos Aires, La Tribuna Nacional, 3 vol., 1885.

*Censo General de Educación levantado el 23 de mayo de 1909…*, Buenos Aires, Talleres de Publicaciones de la Oficina Meteorológica Argentina, 3 vol., 1910.

*Censo Nacional de 1869*, prólogo de Diego de la Fuente.

*Censos Nacionales* (años 1869-1895).

*Cincuentenario de la Ley 1420. Debate parlamentario*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, 1934.

*Cincuentenario de la Ley 1420*: tomo I, *Debate parlamentario*; tomo II, *Memoria sobre el desarrollo de las escuelas primarias desde 1884 a 1934*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, 1938.

*Debate parlamentario sobre la ley Avellaneda*, introducción de Norberto Rodríguez Bustamante, Universidad de Buenos Aires, 1959.

*Diario de Sesiones*, Cámara de Diputados de la Nación.

*Diario de Sesiones*, Cámara de Senadores de la Nación.

*Educación común en la Capital, provincias, colonias y territorios nacionales*, informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el presidente del Consejo Nacional de Educación (años 1882-1900).

*El Monitor de la Educación Común* (1901, 1934, 1937).

*Estatutos, reglamentos y constituciones argentinas (1811-1898)*, Universidad de Buenos Aires, 1965.

*Fundación de escuelas públicas en la Provincia de Buenos Aires, durante el gobierno escolar de Sarmiento. 1853-1861. 1875-1881*, La Plata, Archivo Histórico de la Provincia, 1939.

*Ley Nacional de Educación Común e Instrucción Pública, Media y Especial*, Buenos Aires, 1939.

*Leyes, decretos y resoluciones sobre instrucción superior, secundaria, normal y especial*, recopilados por Juan García Merou, 2 vol., Buenos Aires, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1900.

*Manifiesto que hace a las Naciones el Congreso General Constituyente de las Provincias Unidas en Sud América sobre el tratamiento y crueldades que han sufrido de los españoles y motivado la Declaración de su Independencia,* en *Estatutos, Reglamentos y Constituciones argentinas (1811-1898)*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Buenos Aires, 1965.

*Memorias del Consejo Nacional de Educación*.

*Memorias del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*.

*Memorias presentadas al Congreso Nacional* por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública (años 1869-1900).

*Mensajes del presidente Roca*, Comisión Nacional del Monumento al Teniente General Julio A. Roca, Buenos Aires, 1941.

*Proyecto de la ley orgánica de Instrucción Pública*, Buenos Aires, 1919.

# Anexo
## añadido en la edición de 2020

# La educación argentina (1930-1955)*

El texto del presente fascículo fue preparado
y redactado por Juan Carlos Tedesco.
El asesoramiento general estuvo a cargo
de Ricardo Figueira.**

* La edición fuente de este Anexo es «La educación argentina (1930-1955)», publicada en *El país de los argentinos*, n° 185, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1980. Parte de los contenidos de este texto coinciden con los de «La crisis de la hegemonía oligárquica y el sistema educativo argentino (1930-1945)» que integra el libro *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Por su importancia documental, en esta edición se ha optado por incluir ambos textos en forma completa. Cabe aclarar, además, que el autor había accedido a que el texto de esta pieza se incluyera en esta reedición de la UNIPE, y, como tal, se reproduce en calidad de Anexo. [N. de E.]

** La nota corresponde a la edición original del Centro Editor de América Latina. [N. de E.]

El sistema educativo argentino comenzó a percibirse como sistema en crisis a partir de 1890, pero entre 1890 y 1930 la crítica se centró en la estructura del sistema y en las orientaciones que ofrecía: es a partir de 1930 cuando la visión crítica comienza a abarcar la totalidad de los aspectos del sistema educativo (las orientaciones de la matrícula, los contenidos de la enseñanza, las autoridades a través de las cuales se controla el funcionamiento, etc.). En el período analizado se da un crecimiento constante de la matrícula primaria, aunque el ritmo de expansión más significativo se registra en la etapa posterior a 1945. Este avance educacional en el nivel primario estuvo a cargo casi exclusivamente del Estado, hecho que no se registró en el caso de la enseñanza media, donde se dio una fuerte participación privada, en especial entre los años 1930 y 1945.

El crecimiento de la enseñanza secundaria de estos años demuestra que las capas medias lograron conservar su cuota de acceso a los niveles posprimarios del sistema educativo, superando las intenciones limitacionistas totales o parciales vigentes en la década de 1930 y consiguieron ampliar su cuota y consolidar su incorporación definitiva al ciclo medio durante la década 1945-1955.

La enseñanza media sufrió además una significativa modificación de su estructura interna en cuanto a la orientación de la matrícula por modalidades, ya que se produjo una disminución de la importancia relativa de las modalidades tradicionales y un aumento significativo de las técnico-profesionales.

Contrariamente a lo que sucede en el plano de la enseñanza media, las transformaciones de la matrícula universitaria tendieron a fortalecer el predominio de las carreras vinculadas con las ciencias sociales y, en particular, con las ciencias económicas. Por su parte, la enseñanza técnica comenzó a crecer después de 1930 y aceleró su expansión a partir de la década de 1940, en especial con la creación en 1944 de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, que pone el énfasis en la articulación de los estudios con el trabajo y en la formación de operarios medios con estudios terminales de corta duración.

A partir de 1952 se produjo un vuelco importante en esta tendencia, que condujo, finalmente, a la fusión de las actividades de la Comisión dentro de las características propias del sistema educativo tradicional.

Tal como se puso de relieve en los estudios sobre períodos anteriores, el sistema educativo argentino comenzó a percibirse como un sistema en crisis (y, por lo tanto, necesariamente reformable) a partir de 1890.[1] Pero durante esos años (1890-1930) el punto crítico radicaba en la estructura del sistema y en las orientaciones que ofrecía, las cuales eran utilizadas por las capas medias como canal de acceso a la vida política. A partir de 1930, en cambio, la visión crítica abarcó la totalidad de los aspectos que hacen al funcionamiento del sistema educativo: las orientaciones de la matrícula, los contenidos de la enseñanza, las autoridades a través de las cuales se controlaba su funcionamiento y los aspectos internos de tipo pedagógico (disciplina, relaciones maestro-alumno, etc.). De este conjunto de problemas, haremos referencia a los tres primeros ya que el último remite a un análisis de tipo teórico pedagógico que supera los límites de este trabajo.

## LAS TRANSFORMACIONES CUANTITATIVAS

Un análisis detallado de la evolución cuantitativa del sistema escolar durante este período es una tarea difícil: se carece de algunos datos fundamentales y varios de los existentes son de dudosa confiabilidad. Sin embargo, las tendencias más globales surgen con relativa claridad. Con respecto a la enseñanza primaria, por ejemplo, es posible afirmar la presencia de un crecimiento constante de la matrícula que, sin embargo, adquiere ritmos diferentes según los períodos. De acuerdo con las tasas de crecimiento registradas entre 1915 y 1955 es posible deducir que, si bien el crecimiento fue constante, el ritmo correspondiente al período 1930-1945 es el más bajo de los cuarenta años considerados (Cuadro 1).

La información disponible sobre porcentajes de población escolar matriculada en la escuela tiende a confirmar este mismo proceso. Según el censo de 1914, el 48% de los niños de entre 6 y 14 años de edad se hallaba matriculado en la escuela; el Ministerio de Educación estimó en 1932 que ese porcentaje había subido al 69%, el censo de 1947 ofrece un porcentaje del 73,5% y el de 1960 indica que el 80,5% de los niños estaba matriculado.

Con todas las imprecisiones del caso, los datos confirman que el incremento más significativo de la cobertura escolar posterior a 1930 se realiza durante la década de gobierno peronista; la etapa 1930-1945 sería, al respecto, un período de relativo estancamiento.

El avance educacional en el nivel primario estuvo a cargo casi exclusivamente del Estado. Tal como puede verse en el Cuadro 2, la enseñanza privada no

1. Véase TEDESCO, Juan Carlos, *Educación y sociedad en Argentina (1880-1900),* Buenos Aires, Pannedille, 1970. También ÍD., «La educación argentina entre 1880 y 1930», en esta misma obra [N. de E.: el autor refiere al fascículo n° 45 de la colección *Polémica. Primera historia argentina integral*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1970].

alcanzó en ningún momento niveles significativos y, además, su participación se mantuvo constante.

Pero dentro de la acción estatal en el nivel primario es importante distinguir el papel que cumplieron los Estados provinciales por un lado y el gobierno central por el otro. Como se sabe, a partir de la sanción de la ley Láinez en 1905, el gobierno central suplantó la acción provincial en muchos lugares a tal punto que, ya en 1930 y a lo largo de todo el período, más de la mitad de la matrícula de educación primaria de las provincias correspondió al gobierno central. Esta situación variaba según las zonas: las provincias de mayor crecimiento económico

**Cuadro 1. Matrícula de la enseñanza primaria (1915-1955)**

| Año | Matrícula |
|---|---|
| 1915 | 951.495 |
| 1930 | 1.482.942 |
| 1945 | 2.033.781 |
| 1955 | 2.735.026 |
| Tasas de crecimiento | |
| 1915-1930 | 3,1% |
| 1930-1945 | 2,1% |
| 1945-1955 | 3,0% |

Fuente: Departamento de Estadística Educativa, Ministerio de Educación y Justicia.

**Cuadro 2. Matrícula de enseñanza primaria oficial y privada (1930-1955)**

| Año | Oficial | Privada |
|---|---|---|
| 1930 | 1.356.266 (91,5%) | 126.676 (8,5%) |
| 1945 | 1.881.264 (92,5%) | 152.517 (7,5%) |
| 1955 | 2.507.056 (91,7%) | 227.970 (8,3%) |

Fuente: Departamento de Estadística Educativa, Ministerio de Educación y Justicia.

requerían menor participación del esfuerzo nacional mientras que, por el contrario, el resto del país dependía en casi sus dos terceras partes del esfuerzo central. El Cuadro 3 permite apreciar, además, que la tendencia al incremento de la acción provincial se dio solo a partir de mediados de la década de 1940.

Con respecto a la enseñanza media, su crecimiento fue –como lo era ya desde períodos anteriores– superior al de la enseñanza primaria. Esta diferencia responde, como es obvio, a los distintos puntos de partida de cada nivel ya que mientras en 1930 las dos terceras partes de la población escolar estaba matriculada en la escuela primaria, solo un porcentaje muy bajo de los jóvenes de 13 a 18 años lo estaba en la escuela secundaria.[2]

**Cuadro 3. Participación provincial (en porcentajes) en la matrícula total de la escuela primaria (1930-1956)**

| Región | 1930 | 1940 | 1947 | 1950 | 1956 |
|---|---|---|---|---|---|
| Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe y Entre Ríos | 69,61 | 70,5 | 71,84 | 71,35 | 70,5 |
| Resto del país, excepto Capital Federal y Territorio Nacional | 38,95 | 34,45 | 39,11 | 41,15 | 40,92 |
| Total del país | 46,83 | 45,98 | 48,21 | 49,25 | 50,26 |

Fuente: CFI, *La enseñanza primaria en Argentina*, Buenos Aires, 1965.

Lamentablemente, la medición precisa de este crecimiento se encuentra limitada por la carencia de datos fundamentales. No existe información acerca de la estructura de edades de la población adecuada a los períodos escolares para los años comprendidos entre los censos nacionales de 1914 y 1960, y el censo de 1947 no permite discriminar el grupo de la población de entre 13 y 18 años. Tampoco es posible contar con información confiable acerca del origen social de los estudiantes secundarios y, al respecto, no es posible avanzar más allá de la presunción general según la cual la expansión de este nivel benefició fundamentalmente a las capas medias urbanas.

Pero si bien no es posible apreciar claramente las diferencias a partir de los datos de matrícula, un indicador útil para medir los cambios en el carácter de

2. En 1914 el porcentaje de población de entre 13 y 18 años matriculado en la enseñanza media era del 3%, mientras que en 1960 era del 23%. La proporción de estudiantes por cada 1.000 habitantes subió de 4,8 en 1930, a 8 en 1940 y a 11,4 en 1950.

la enseñanza media lo constituye la tasa de pasaje entre la enseñanza primaria y la secundaria. El Cuadro 4 refleja este fenómeno con bastante aproximación.

Como no fue posible contar con el dato de egresados de la escuela primaria, se tomó el de matrícula del último grado y del primer año de la escuela secundaria. Allí puede observarse que entre 1930 y 1945 la selectividad operada en el pasaje del nivel primario al secundario siguió siendo muy alta y se mantuvo inalterada, mientras que el período siguiente muestra en este aspecto un sensible progreso.

En su conjunto, el crecimiento de la enseñanza secundaria en estos años demuestra que las capas medias lograron conservar su cuota de acceso a los niveles posprimarios del sistema educativo, superando las intenciones limitacionistas totales o parciales vigentes en la década de 1930.

Posteriormente, consiguieron ampliar aun más esta cuota hasta consolidar su incorporación definitiva al ciclo medio del sistema educativo durante la década 1945-1955. Pero el crecimiento de la enseñanza media, a diferencia del registrado en la escuela primaria, contó con una fuerte participación privada, que aumentó en todas las modalidades durante los años 1930-1945 y descendió posteriormente a lo largo de la década 1945-1955. El esfuerzo privado estuvo preponderantemente dirigido a controlar una parte importante de las modalidades clásicas, en especial del magisterio.

La evolución de la diferenciación estatal-privado durante todo este período se vincula en forma directa con factores ideológicos y políticos. Como se sabe, hasta 1930 las funciones educativas estuvieron centralizadas casi totalmente en el Estado y, más específicamente, en el gobierno nacional. Esta estatización de la enseñanza respondió, entre otros factores, a la escasa potencialidad de los agentes privados, a la necesidad de controlar el proceso de socialización garantizando la unidad nacional frente a la presencia masiva de inmigrantes europeos y al control del proceso de formación de la élite política por parte del gobierno central frente a las tendencias divergentes que podrían darse en las provincias luego del largo período de luchas internas. La estatización de la enseñanza implicó su carácter gratuito y, en función de ello, relativamente democratizador, en especial para las capas medias urbanas.

**Cuadro 4. Matrícula del último grado de la escuela primaria y del primero de la secundaria (1930-1955)**

| Año | Matrícula 6º grado | Matrícula 1er. año | Tasa de pasaje |
|---|---|---|---|
| 1930 | 53.637 | 20.952 | 39% |
| 1945 | 122.453 | 51.032 | 41,6% |
| 1955 | 194.135 | 126.535 | 65% |

Fuente: Departamento de Estadística Educativa, Ministerio de Educación y Cultura. Para 1930 los datos son estimativos y no han sido publicados.

**Cuadro 5. Matrícula de la enseñanza media por modalidad y autoridad (1930-1955)**

| Año | Bachillerato | | Normal | | Comercial | | Industrial | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Oficial | Privado | Oficial | Privado | Oficial | Privado | Oficial | Privado |
| 1930 | 24.173 (78%) | 6.962 (22%) | 17.671 (75%) | 5.782 (25%) | 8.340 (96%) | 374 (4%) | 6.183 (98%) | 103 (2%) |
| 1945 | 41.418 (67%) | 20.733 (33%) | 31.695 (63%) | 18.636 (37%) | 20.358 (73%) | 7.522 (27%) | 23.281 (86%) | 3.473 (14%) |
| 1955 | 77.332 (70%) | 33.423 (30%) | 67.480 (69%) | 29.826 (31%) | 69.187 (83%) | 14.070 (17%) | 83.128 (96%) | 3.267 (4%) |

Fuente: Departamento de Estadística Educativa, Ministerio de Educación y Cultura.

Antes de 1930 los sectores dominantes percibían solo este carácter relativamente democratizador del sistema educativo como factor crítico. Pero a partir de la crisis del liberalismo surgió una fuerte corriente dentro de estos sectores a través de la cual se incluyó también en la crítica el carácter del Estado como agencia eficaz para restablecer la coherencia ideológica perdida. Las críticas tendían a señalar que el Estado no podía cumplir dicha tarea dada la tradición liberal que arrastraba, materializada en la legislación educativa y en la fuerte presencia del liberalismo en todos los cuadros de la administración estatal (maestros, profesores, inspectores, etc.). Ante la debilidad del Estado para cumplir su papel en momentos de crisis ideológica, estas corrientes apelaban a la alternativa de ciertas entidades civiles, fundamentalmente la Iglesia y, en menor medida, la familia.

La justificación teórica de la posición antiestatista de estos sectores es bien conocida.[3] Sin embargo, varios factores limitaron sus posibilidades. En primer lugar, las instituciones «civiles» (el conjunto de la sociedad civil en Argentina) tampoco ofrecía garantías para cumplir más eficazmente que el Estado esa tarea. Aun la misma Iglesia no asumía ese papel con homogeneidad y, si bien no hay estudios serios sobre el papel de la Iglesia en los distintos momentos históricos, es interesante ver la crítica interna que ciertos representantes del llamado nacionalismo católico efectuaban sobre la estructura eclesiástica, tanto por su apatía y falta de

3. En síntesis, el argumento parte del supuesto según el cual la educación pertenece a la familia por derecho natural y originario acordado por Dios. Y lo que por derecho natural pertenece a la familia, por derecho sobrenatural pertenece a la Iglesia, a quien Cristo otorgó el poder de enseñar y formar a los cristianos que nacen en su seno. El Estado no tiene derechos originarios sobre la educación y, si bien puede ejercer esa tarea, debe coordinarla con la familia y la Iglesia a fin de no interferir en su labor. Véase, por ejemplo, MEINVIELLE, Julio, *Concepción católica de la política*, Buenos Aires, Dictio, 1974, pp. 133-134.

decisión para asumir militantemente la tarea propuesta como por la influencia liberal que también se daba en ciertos sectores. En segundo lugar, los representantes políticos de las capas medias urbanas ejercieron un control permanente para evitar que esta tendencia se materializara más allá de ciertos límites. Así, por ejemplo, los debates parlamentarios más significativos del período 1930-1945 en materia educacional se produjeron a raíz de interpelaciones promovidas por diputados socialistas a los ministros de Instrucción Pública de la presidencia de Justo (Manuel de Iriondo y Jorge de la Torre) pidiendo informes y, a la vez, denunciando concesiones otorgadas a los colegios privados.[4]

A partir de 1945, en cambio, el Estado reasumió el control y la iniciativa en el proceso de expansión educacional. Esta modificación se explica tanto por la política educativa de ampliación de la cobertura hacia nuevos sectores sociales como por los cambios cualitativos en la acción educativa estatal. Estos cambios, sobre los cuales no es posible profundizar dada la escasa evidencia empírica disponible, pueden resumirse en la hipótesis según la cual en todo este período (1930-1955) el sistema educativo argentino tendió a perder los rasgos de relativo neutralismo ideológico que lo caracterizara hasta 1930.

En este sentido pueden citarse una serie de medidas de distinto orden, pero encuadradas todas dentro de esta característica general. En primer lugar, las medidas destinadas a eliminar el laicismo de la enseñanza primaria, objetivo logrado solo después de producido el golpe del 4 de junio de 1943. Sin embargo, ya en los comienzos de la década de 1930, las autoridades del Consejo Nacional de Educación, presidido por el ingeniero Octavio S. Pico, reinterpretaron el texto de la Ley Nº 1420 de tal forma que les permitiera reformar los programas de enseñanza primaria en el área de la moral, convirtiéndola –en la práctica– en enseñanza religiosa.[5]

También antes del golpe del 4 de junio, la enseñanza religiosa había sido implantada en la Provincia de Buenos Aires, durante la gobernación de Manuel Fresco.

En segundo lugar, deben señalarse las medidas adoptadas para controlar las expresiones ideológicas vertidas por los docentes en el ámbito de la escuela. La cesantía de profesores y el control ideológico de los agrupamientos estudiantiles fue práctica constante en esta etapa.

En tercer lugar, pueden citarse las medidas tomadas en torno al control disciplinario de los alumnos, especialmente en el nivel medio, en el cual una de las preocupaciones constantes de este período fue dotar al sistema de un régimen de sanciones disciplinarias destinado a restaurar el orden formal y jerárquico.

En el período peronista que concluyó en 1955 se mantuvo esta tónica e, incluso, la pérdida de la neutralidad se generalizó en forma más ostensible. Los testimonios al respecto son numerosos y solo a título ilustrativo se recuerda la

4. En mayo de 1932, Américo Ghioldi promovió la interpelación parlamentaria al ministro Iriondo a raíz de una medida mediante la cual se extendía el régimen de exámenes y promociones de las escuelas secundarias oficiales a las privadas, y en junio de 1937 el mismo Ghioldi repitió el procedimiento con el ministro De la Torre a raíz del reconocimiento oficial a una serie de Escuelas Normales privadas.

5. Véase *El Monitor de la Educación Común*, año LIII, nº 739, julio de 1934, p. 38. Las referencias a las modificaciones de los programas de la escuela primaria pueden verse en la *Memoria* del Consejo Nacional de Educación, año 1936, y en *El Monitor de la Educación Común*, año LVII, nº 779, noviembre de 1937.

expresión que definía el objetivo básico del sistema educativo según el Segundo Plan Quinquenal: «En materia de educación, el objetivo fundamental de la Nación será realizar la formación moral, intelectual y física del pueblo sobre la base de los principios fundamentales de la doctrina nacional peronista».

Retomando el análisis cuantitativo, es preciso recordar que la enseñanza media, además, sufrió una significativa modificación de su estructura interna en cuanto a la orientación de la matrícula por modalidades. Tal como puede apreciarse a través de los datos del Cuadro 6, entre 1935 y 1950 se produjo una notoria disminución de la importancia relativa de las modalidades tradicionales y un aumento significativo de las técnico-profesionales. Dicho proceso parece detenerse en 1950 y a partir de ese momento las proporciones tienden a estabilizarse.

Esta transformación, cuyo punto central es el aumento de la matrícula de la enseñanza técnica, es uno de los aspectos claves de este período y merece un análisis detallado que se intentará en el punto siguiente.

Antes, sin embargo, es preciso completar la caracterización de las modificaciones cuantitativas con una breve referencia a los cambios en el nivel superior de la enseñanza. También aquí se confirma la tendencia general al incremento, pero con ritmos notablemente superiores en la década 1945-1955 (Cuadro 7).

Contrariamente a lo sucedido en el plano de la enseñanza media, las transformaciones internas en lo relativo a las orientaciones de la matrícula universitaria tendieron a fortalecer el predominio de las carreras vinculadas con las ciencias sociales y, en particular, con las ciencias económicas. Esta diferencia puede explicarse en virtud de varios factores, entre los cuales se destacan las modalidades de crecimiento productivo y el origen social de los estudiantes universitarios. Mientras en el acceso a la enseñanza media comenzó a manifestarse la presencia de alumnos de origen obrero o de baja clase media, el efecto democratizador sobre la universidad fue más débil y, temporalmente, más lento.

**Cuadro 6. Enseñanza media. Matrícula por modalidades 1930-1955 (porcentajes sobre el total)**

| Año | Bachillerato | Normal | Comercial | Industrial | Otras | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1930 | 36,2 | 27,3 | 10,1 | 7,3 | 18,9 | 85.732 = 100 |
| 1935 | 39,0 | 23,2 | 10,5 | 8,7 | 18,3 | 104.862 = 100 |
| 1940 | 30,1 | 29,5 | 12,2 | 10,8 | 16,9 | 153.918 = 100 |
| 1945 | 30,8 | 25,0 | 13,8 | 13,3 | 16,9 | 201.170 = 100 |
| 1950 | 23,4 | 19,7 | 16,1 | 21,4 | 19,7 | 323.584 = 100 |
| 1955 | 23,4 | 20,6 | 17,6 | 18,3 | 19,9 | 471.895 = 100 |

Fuente: Departamento de Estadística Educativa. Ministerio de Educación y Cultura.

**Cuadro 7. Evolución de la matrícula de las universidades nacionales (1935-1965)**

| Año | Matrícula |
|---|---|
| 1935 | 25.449 |
| 1945 | 48.284 |
| 1955 | 138.871 |
| 1965 | 206.032 |

Fuente: Departamento de Estadística Educativa, Ministerio de Educación y Cultura.

## LOS CAMBIOS ECONÓMICOS Y LAS ORIENTACIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO

La ampliación de la cobertura escolar y el cambio en las orientaciones de la matrícula de nivel medio no pueden explicarse sin una referencia a los cambios económicos y políticos producidos en el país a partir de la crisis del año treinta. Dicha crisis produjo –tanto en el contexto general de América Latina como en el caso particular de nuestro país– una profunda alteración en los moldes dentro de los cuales se venían desarrollando la actividad económica y el conjunto de la vida social. De acuerdo con cierta nomenclatura común en los tratados de historia económica, la crisis del treinta marcaría el fin del ciclo de «crecimiento hacia afuera», basado en la exportación de productos agropecuarios e importación de productos manufacturados (vigente desde la segunda mitad del siglo XIX) y el comienzo de una nueva etapa con características, tanto en el nivel de las actividades productivas como de las instancias ideológicas e institucionales que las acompañaban, significativamente diferentes.

En los estudios económicos sobre este tema hay consenso en sintetizar las consecuencias de la crisis del treinta a través de cuatro hechos fundamentales: a) el derrumbe del comercio internacional, b) los cambios en los montos y orígenes de los movimientos de capitales, c) la crisis de las políticas económicas liberales y la adopción de medidas autarquizantes e intervencionistas y, d) el traspaso definitivo de la hegemonía económica mundial de Gran Bretaña a los Estados Unidos. En el caso de nuestro país, el deterioro del comercio internacional producido al reducirse no solo el volumen físico de las exportaciones sino también el valor monetario de las mismas, ocasionó, como es lógico, una reducción muy alta de la capacidad de importación. Estas circunstancias obligaron a una readecuación a las nuevas condiciones, lograda a través de la implantación de medidas tales como la limitación de las importaciones, el control de cambios, la creación de juntas reguladoras de algunos rubros importantes de la producción y otras que, en su conjunto, modificaron notoriamente las modalidades de acción económica y políticas vigentes hasta ese momento. Simultáneamente, y como consecuencia

de tales medidas, comenzó a concretarse una política de incentivación industrial enmarcada en los límites y características de lo que generalmente se conoce como proceso de sustitución de importaciones. Las características concretas que asumió el proceso de industrialización sustitutiva han sido estudiadas con detalle en los estudios de historia económica. Aquí nos limitaremos a resumir los rasgos generales del proceso que resulten pertinentes para el análisis posterior del sistema educativo.

En primer lugar, se advierte que las ramas que crecen con mayor significación corresponden a artículos de consumo directo, que demandan la importación de equipos y repuestos (en algunos casos también materia prima) de los países centrales. El rubro de mayor crecimiento fue, sin duda, el textil, que liderará conjuntamente con el de alimentos y bebidas la primera etapa de este desarrollo industrial. La paulatina envergadura que adquirió lo producido en estas ramas industriales acarreó, como es lógico, un marcado descenso en las importaciones manufactureras; en cambio se acrecentará la importancia de combustibles, insumos y productos intermedios.

Otra de las notas que caracterizan el crecimiento del sector en este período es su concentración en los grandes centros urbanos, especialmente el Gran Buenos Aires. Los motivos que explican esto son varios y bien conocidos: la existencia previa en Buenos Aires de un nivel relativamente alto de capacidad industrial instalada, disponibilidad de mano de obra, existencia del grueso del mercado interno para las manufacturas, cercanía del puerto que aseguraba un rápido acceso a los insumos importados, una infraestructura importante en materia de energía, transportes, etc. Este conjunto de factores, unido a una acción congruente por parte del Estado en política crediticia, contribuyeron a consolidar la estructura desigual de distribución de la riqueza ya existente en el país.

Por último, conviene recordar la existencia de una fuerte diferenciación interna en el sector industrial, apoyada en el grado de concentración y complejidad tecnológica. En todos los casos, sin embargo, la complejidad tecnológica del proceso de producción no alcanzó niveles altos. La utilización extensiva de mano de obra en el caso de las industrias más poderosas y los reducidos excedentes que obtenían los sectores más débiles hacían difícil las inversiones en reequipamiento de maquinarias y nueva tecnología.

En síntesis, esta etapa del proceso de industrialización sustitutiva se realizó sobre la base de una organización del trabajo relativamente simple, liderada por las ramas textil y alimenticia, con uso extensivo de mano de obra y vigencia del pleno empleo.

## SUSTITUCIÓN DE IMPORTACIONES Y ENSEÑANZA TÉCNICA

A pesar de algunos antecedentes importantes que revelan la existencia de inquietudes por el desarrollo de la enseñanza técnica anteriores a 1930, es evidente que su crecimiento se produjo solo después de esa fecha y, más intensamente, a partir de la década de 1940. Este dato permite establecer una primera proposición general acerca de la relación entre sistema educativo y desarrollo industrial, a través de la cual puede postularse que el crecimiento industrial

operado durante las primeras fases de la sustitución de importaciones se caracterizó por una absorción muy importante de mano de obra sin requerir formación especial fuera del proceso mismo de producción.

Esta falta de correspondencia entre el desarrollo industrial y el funcionamiento del sistema educativo no constituye en sí misma una novedad ni un rasgo original de este período. Sin embargo, la búsqueda de explicaciones acerca de los motivos específicos de este retardo puede arrojar cierta luz sobre algunos problemas importantes del desarrollo del sistema educativo argentino.

Una primera explicación podría partir del grado de complejidad tecnológica de la industrialización sustitutiva desarrollada en el período que nos ocupa. De acuerdo con lo expuesto más arriba, los equipos y maquinarias importados en esa etapa utilizaban una tecnología ya superada en los países centrales, razón por la cual, precisamente, eran exportados. Esta escasa complejidad tecnológica podría explicar la ausencia de necesidad y de estímulos para la formación especializada fuera del proceso de producción ya que, para los requerimientos de un aparato productivo de este tipo, la educación primaria incompleta parece ser suficiente y la Argentina había logrado ya antes de 1930 un fuerte desarrollo de la enseñanza primaria en esos límites.

A su vez, la baja complejidad tecnológica permitiría entender la relación entre empleo y enseñanza técnica, ya que –como ha sostenido Graciarena– «[...] es el tipo de técnica utilizado en la producción y su densidad lo que facilita o disminuye la convergencia entre la educación técnica y las ocupaciones técnicas».[6] En contextos económicos caracterizados por el uso de «técnicas empíricas», el entrenamiento en el trabajo constituye una forma apta (más barata y más rápida que la formación escolar) para resolver los problemas de calificación.

Si bien esto quedó expuesto más arriba, cuando se afirmaba la evidencia de que el crecimiento industrial se había operado con mano de obra formada en el propio proceso productivo, las referencias acerca del destino ocupacional de los técnicos calificados en la escuela corroboran aun más esa afirmación. Los datos sobre este punto son pocos y fragmentarios, ya que los estudios sistemáticos sobre calificación de la fuerza de trabajo parten de fechas muy posteriores a las que aquí nos ocupan; sin embargo, algunos testimonios autorizados avalan bastante bien lo que venimos exponiendo. Juan J. Gómez Araujo alude varias veces a una encuesta que se efectuara en 1942 para determinar el grado de aprovechamiento por parte de la industria local de los egresados de las escuelas técnicas. Según sus informes, esa encuesta habría arrojado los resultados siguientes:

> [...] muy pocos egresados de las escuelas industriales trabajan en realidad en la industria particular. La inmensa mayoría de ellos desempeñan cargos técnicos en reparticiones del Estado [...] Y.P.F. ocupa más de 500 técnicos egresados de las escuelas industriales... No todos estos técnicos desempeñan cargos en oficinas, pues muchos de ellos están en las destilerías y en las propias explotaciones. En Obras Sanitarias de la

6. GRACIARENA, Jorge, «Desarrollo, educación y ocupaciones técnicas», en *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 6, Buenos Aires, 1971.

> Nación hay cerca de un centenar de técnicos egresados de las escuelas industriales y alrededor de 300 en la Dirección Nacional de Vialidad. Varios centenares más de egresados desempeñan cargos, a veces de responsabilidad, en la Dirección de Navegación y Puertos, en la Dirección de Elevadores de Granos, en las direcciones de vialidad de las provincias y en el Ministerio de Agricultura... La opinión de las grandes reparticiones del Estado respecto a los resultados dados en la vida profesional por los egresados de las escuelas técnicas no es coincidente con la que han expresado respecto de los mismos los industriales a los cuales se consultó con motivo de la encuesta ya mencionada. Muy por el contrario, algunas de esas reparticiones están tan conformes con ellos y ya puede decirse que en algunas de ellas es condición *sine qua non* el ser egresado de una escuela industrial para aspirar al desempeño de determinados cargos técnicos.[7]

Como se ve, el empleador de los egresados de las escuelas técnicas era fundamentalmente el Estado y las opiniones de los industriales acerca de su desempeño no parecen muy favorables.

Por otra parte, es sabido que en toda esta fase de la industrialización sustitutiva, una cuota importante de las necesidades de mano de obra calificada fue satisfecha por personal extranjero. El censo de 1947 indicó ese origen para el 30% del personal calificado en industria, energía, transporte y otros servicios, y un porcentaje todavía mayor para sectores de más alta calificación.

Sin embargo, el grado de complejidad tecnológica de las fuerzas productivas no es un factor que logre explicar por sí solo las variaciones en el desarrollo de la enseñanza técnica. Expliquemos esto: el período durante el cual la industria local mantuvo sus rasgos de baja concentración de capital orgánico y uso extensivo de mano de obra llegó hasta los años 1950-1955. A partir de allí la industria –asociándose cada vez más orgánicamente con el capital extranjero– fue revirtiendo la tendencia anterior. Pero la nueva situación de la industria –más compleja técnicamente– tampoco fue un factor estimulante para el desarrollo cuantitativo de la enseñanza técnica, por cuanto a medida que la tecnología se hace más compleja, la industria pierde su capacidad de absorber mano de obra. Si bien esta nueva modalidad de desarrollo industrial requerirá personal capacitado, sus limitaciones en cuanto a las posibilidades de absorber ocupacionalmente cantidades significativas de personal tienden a limitar el desarrollo de la enseñanza técnica, tal como puede apreciarse, entre otros datos, por el estancamiento de la participación de la enseñanza técnica en la matrícula de nivel medio a partir de 1950.

Es decir que, en resumen, la baja complejidad tecnológica no estimula el desarrollo de la enseñanza técnica, precisamente por sus escasos requerimientos de calificación, y la alta complejidad tecnológica tampoco lo requiere por el número limitado de personal que puede absorber. Esto permitiría afirmar que la complejidad tecnológica –en la medida en que es un factor con una dinámica de

7. *Memoria* del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, año 1942, t. I, pp. 220-221.

desarrollo que los países dependientes no controlan– desempeñó en ambos momentos del desarrollo industrial un papel limitativo con respecto al crecimiento de la enseñanza técnica.

El grado de complejidad tecnológica no parece, pues, una variable suficiente para explicar las alternativas en la dinámica del crecimiento de la enseñanza técnica. Para colocar su papel en el lugar adecuado corresponde analizar las opciones tecnológicas a partir de los intereses sociales en juego en cada momento histórico determinado. Un análisis muy general de este problema haría posible sostener que en este período ninguno de los sectores que conformaban el bloque de poder tenía intereses que lo condujeran a postular un proyecto educativo que incluyera entre sus pautas el estímulo para un desarrollo masivo y en todos los niveles de la enseñanza técnica. La alta burguesía agraria no se hallaba interesada porque, en definitiva, una enseñanza de ese tipo solo tiene sentido si va asociada con una industrialización que supere los límites de la sustitución de importaciones y, por lo tanto, asociada a un proyecto que la desplazaría de la hegemonía que detentaba.

Con respecto a la burguesía industrial más concentrada sucede lo mismo, pero por motivos diferentes. Su escaso interés se basa en la conexión con el capital extranjero, que es el que provee precisamente de la tecnología a los países dependientes y, por lo tanto, aspira a mantener el desarrollo de los países periféricos dentro de los límites que marca su situación de dependencia. Por supuesto, la posición de ambos sectores (burguesía agraria-burguesía industrial) no es similar. La burguesía industrial por su misma ubicación en relación con las fuerzas productivas, percibe el problema de la enseñanza técnica de una manera muy distinta a la de los sectores agrarios. Pero en este aspecto cabe una observación de carácter general con respecto a la burguesía industrial:

> Tanto en el caso de la fracción más poderosa de la burguesía industrial como en el caso de la pequeña y mediana industria, existe una asincronía entre su interés objetivo en un cierto tipo de acumulación de capital y la expresión orgánica del mismo. En ambos casos la expresión es delegada a otro sector de la sociedad; en un caso por la élite política conservadora estrechamente ligada a la oligarquía terrateniente [...] en el otro caso, a un sector del Estado.[8]

Esta asincronía está expresando otro hecho, no menos importante: las fracciones de la burguesía industrial desarrollaron más o menos orgánicamente las expresiones ideológicas que tendían a legitimar sus intereses económicos, pero en el resto de los ámbitos de la ideología no alcanzaron a expresarse con el mismo grado de autonomía. De ahí que, en lo específicamente educativo, siguieron vigentes las expresiones de los intereses de las clases que se habían manifestado tradicionalmente en el debate educativo: la oligarquía y las capas medias urbanas.

8. PERALTA RAMOS, Mónica, *Etapas de acumulación y alianza de clases en Argentina (1930-1970)*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1972, p. 111.

Las capas medias, como se sabe, fueron siempre las destinatarias del crecimiento del sistema educativo argentino hasta ese momento. Pero su interés estuvo dirigido a utilizar el sistema educativo como vía para el acceso a las posibilidades dotadas de mayor prestigio social y que les permitieran, a su vez, una inserción plena en el aparato político y administrativo del país. En este sentido, siempre percibieron las tentativas de canalizar su ascenso dentro del sistema educativo a través de modalidades técnicas como intentos de desplazarlos de los centros de socialización más aptos para el acceso al poder. Esto se da unido, por supuesto, a la propia inserción de las capas medias en el aparato productivo, inserción que se da principalmente a través de las actividades terciarias. Si unimos a todo esto la oposición a los proyectos industrializadores provenientes de las fracciones más débiles de la burguesía agraria, expresadas políticamente por la Unión Cívica Radical, por ejemplo, se obtiene un cuadro en el cual la clase media (destinataria social de cualquier modificación de las orientaciones del sistema educativo en los niveles medio y superior) aparece desalentando tentativas de modificaciones en este sentido.

Este problema es uno de los de mayor significación en este análisis. En realidad, el centro del debate educativo argentino está en la situación de las capas medias. Tanto los proyectos de reorientación, limitación o continuación de la expansión en los parámetros tradicionales, significaban afectar la participación social de estos sectores. Para que la enseñanza técnica se hubiera extendido hasta modificar los niveles medio y superior de la enseñanza habría sido preciso reorientar los intereses educacionales y la inserción en la estructura productiva de sectores importantes de las capas medias. Pero las limitaciones de la sustitución de importaciones no exigían modificaciones de tal envergadura, razón por la cual las clases dominantes tenían solo dos opciones. Una opción posible era limitar la expansión del sistema educativo en sus modalidades técnicas al nivel primario y posprimario y ejercer al mismo tiempo un fuerte control limitativo de las modalidades clásicas tradicionales impidiendo el acceso masivo de las capas medias. Esta opción fue, con rasgos y matices diferentes según los voceros, la opción planteada por algunos del nacionalismo católico, que en este período elaboró una revalorización de los estudios clásicos y de su necesario carácter elitista. Esta opción implicaba, por supuesto, un enfrentamiento profundo con las capas medias, desde el momento en que se les quitaba su principal soporte de ascenso social y, por ello, se traducía en una postura claramente antidemocrática.

Es preciso aclarar aquí que la incentivación de los estudios técnicos no era contradictoria con el tradicionalismo ideológico de los representantes del nacionalismo de derecha. Al contrario, una de sus bases es precisamente postular la existencia de una división clara en el ámbito de la cultura y una jerarquización neta entre ambos tipos de saber: el técnico y el humanístico. El saber técnico era jerárquicamente inferior y solo tenía sentido si se lo insertaba en un contexto éticamente marcado por la moral cristiana. La bibliografía documental sobre este tema es amplia y está bien difundida. Aquí nos limitaremos a citar algunos párrafos y hechos representativos de esta tendencia a título meramente ilustrativo de lo que venimos planteando, sin intentar agotar con ello el tema del nacionalismo de derecha y la educación, cuyo alcance merecería un tratamiento especial.

La jerarquización del saber y la promoción de los estudios técnicos en el marco de la metafísica católica puede verse expuesta en el siguiente párrafo de Jordán Bruno Genta:

> Una inteligencia destituida de su fin último que es el testimonio de Dios y de aquello que en las cosas lleva el sello de Dios, es una inteligencia sometida y humillada a las condiciones de la materia. Tal es la inteligencia sin disciplina metafísica y privada del hábito de las esencias. Esta inteligencia mutilada que se ha cultivado exclusivamente en el conocimiento exacto y experimental, ha dejado su vida de contemplación en la que actúa como un principio separado o infalible y se ha convertido en una mera función práctica. [...] De ahí esa pedagogía del hacer y de las manualidades, esa escuela activa y esa universidad exclusivamente profesional, que se viene declamando desde entonces, sin que hayamos conseguido siquiera multiplicar los hombres manuales, artesanos y técnicos que el país reclama urgentemente. [...] La solución del problema que planteaba la falta de hábitos económicos e industriales en la población criolla [...] no estaba en substituir, sino en *integrar jerárquicamente* la ciencia útil y sus artes derivadas con la formación primordial en las humanidades clásicas [...].[9]

En el marco de esta jerarquización del saber, los estudios técnicos podían estar al alcance del conjunto de la población, mientras que la cultura humanística solo podía estar al alcance de muy pocos. Ya otros trabajos han señalado el carácter elitista de estas concepciones,[10] pero conviene especificar aquí cómo ese elitismo se traducía en fórmulas concretas en el nivel educativo. Castellani, por ejemplo, en ocasión de debatirse la reforma de 1939 elaborada por el ministro de Educación del gobierno de Ortiz, Roberto Coll, proponía un bachillerato basado en las humanidades clásicas cuyo eje central fueran el griego y el latín. Obviamente, este bachillerato no podía tener la masividad del vigente y Castellani percibía eso claramente:

> Si existiese tan siquiera un bachillerato serio (porque el de ahora es chiribaina) muchísimos muchachos sin vocación real para el trabajo intelectual serían detenidos a tiempo en el engranaje fatal que los lleva a la ruina como hombres y al destino de ser desadaptados sociales y polilla de la sociedad. [...] Entre nosotros se ha producido el temible fenómeno de la falsificación de la cultura; se ha sacrificado la calidad a la cantidad y se han multiplicado abaratándolos los centros de enseñanza con menosprecio del vigor de la enseñanza.[11]

9. GENTA, Jordán B., *Acerca de la libertad de enseñar y de la enseñanza de la libertad*, Buenos Aires, Amilcar Sapere, 1945, pp. 88-89.

10. MARSAL, Juan F., «La ideología de la derecha», en ÍD (comp.), *Argentina conflictiva*, Buenos Aires, Paidós, 1972, pp. 115-135. También MARSAL, J.F. y ARENT, Margery, «La derecha intelectual argentina. Análisis de la ideología y acción política de un grupo de intelectuales», en *Revista Latinoamericana de Sociología*, vol. V, nº 3, noviembre de 1969.

11. CASTELLANI, Leonardo, *Canciones de Militis, 6 ensayos y 3 cartas*, Buenos Aires, Dictio, 1973, pp. 134-137.

La concreción de estas ideas aparece en el programa educativo del gobierno surgido del golpe de Estado del 4 de junio de 1943, en el cual este sector del nacionalismo tuvo una presencia e influencia decisiva. Allí se sostiene que la enseñanza media debía tender en general «a apartar a las juventudes de las profesiones liberales encaminándolas hacia las profesiones vinculadas con el comercio, la industria y la producción nacionales».[12]

Para lograr esto preveía la elaboración de planes de estudio diferenciados: por un lado un bachillerato preuniversitario de seis años de estudio con ingreso directo a la universidad y, por el otro, planes especiales para el magisterio, comercial, industrial y técnico en general.[13]

La segunda opción se planteó a partir de los compromisos de la oligarquía con la pequeña burguesía y consistió en permitir una limitada expansión de la enseñanza técnica en el nivel primario y posprimario, dejando el resto del sistema intacto y con el ritmo de expansión que tenía hasta entonces. Esta fue, en definitiva, la opción asumida por los gobiernos de la década de 1930. Más adelante, al analizar el contexto político de este período, se intentará describir y explicar cómo los compromisos entre la «oligarquía» y la pequeña burguesía fueron limitando progresivamente la influencia del «nacionalismo católico» en todos los ámbitos del aparato estatal. Pero además de este factor importante en la explicación de la política asumida por los sectores dominantes en este período, conviene anotar un hecho general pero significativo para la comprensión de este problema. La promoción extensiva de la enseñanza técnica –en la medida en que los sectores medios no eran reorientados y seguían ocupando masivamente los lugares tradicionales del sistema– implicaba la promoción educacional de sectores hasta entonces marginados (clase obrera y demás sectores populares). Este es un hecho que supone condiciones sociales y políticas especiales y tiene varias consecuencias:

a) el único camino que quedaba abierto para el ascenso educacional de los sectores obreros era la enseñanza técnica,

b) para que este fenómeno pudiera producirse era preciso garantizar condiciones de vida que permitieran a los hijos de obreros postergar su ingreso a la actividad productiva y asumir el costo de los estudios. En este aspecto, la situación de la clase obrera distaba mucho de ser la más favorable. Ambos aspectos, en cambio, se modificarán en el período peronista. El mejoramiento sustancial de las condiciones de vida de la clase obrera permitirá su participación en el sistema educativo por mayor cantidad de años y esa incorporación será canalizada, en gran medida, a través de un sistema casi paralelo al tradicional y dedicado exclusivamente a las orientaciones técnicas.

Desde este punto de vista puede interpretarse que uno de los rasgos más salientes de la política educativa del período 1945-1955 fue, precisamente, articular una vía de ascenso educativo para los sectores populares diferentes a la tradicional. Como se sabe, en 1944 se creó la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), en cuyo ámbito se realizó una parte muy considerable de la expansión de la enseñanza técnica de este período. Según los

12. *Memoria* del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, año 1943, t. I, p. 159.

13. Ibíd., p. 160.

datos existentes, alrededor del 50% del crecimiento de la matrícula técnica entre los años 1945 y 1955 correspondió a los establecimientos de la CNAOP.[14]

La explicación de esta forma particular de canalizar el ascenso educativo de los sectores populares debe buscarse en factores tanto de índole político-social como de índole económica. Desde el primer orden de variables, es posible sostener que esta alternativa cumplía con varios requisitos a la vez: apartaba a los sectores populares de las formas de socialización tradicional, que mantenían, en términos de lo que hoy se acostumbra denominar el «curriculum oculto» de la enseñanza, un sesgo opositor al régimen peronista; al mismo tiempo, y en la medida en que esta opción estuvo durante mucho tiempo bajo el control directo del Ministerio de Trabajo y no del de Educación, la convertía en una instancia políticamente más flexible ante los requerimientos del nuevo orden político; en tercer lugar, si bien las nuevas opciones satisfacían las demandas sociales por educación, dejaban intacto el predominio de las orientaciones tradicionales creando, de hecho, un sistema dual y jerárquicamente ordenado.

Desde el punto de vista económico, las determinaciones tuvieron otro carácter. Como se sabe, las instancias abiertas por la CNAOP cubrían una amplia gama de las necesidades de calificaciones en diferentes niveles de la producción y, además, en todas ellas se daba una mayor vinculación entre enseñanza y trabajo que la ofrecida por el sistema tradicional; los propósitos iniciales de la CNAOP se orientaban a la capacitación de los individuos en la industria, especialmente de jóvenes, y para ello se obligaba a las empresas a emplear entre un 5% y un 15% de menores aprendices sobre el total de obreros especializados por ella empleados. Dichos aprendices frecuentarían los estudios en cursos organizados en las empresas o en escuelas de medio turno. Pero la aplicación real del programa de la CNAOP no se ajustó completamente a los propósitos iniciales, y el mayor desarrollo no se dio en los cursos para aprendices ni en las escuelas de medio turno sino en las escuelas fábricas de turno completo. Este cambio produjo una aproximación cada vez más estrecha entre las actividades de los establecimientos de la CNAOP y los del resto del sistema escolar, aunque se mantuvieron las diferencias en materia de orientación de los estudios, situación que permitió a la CNAOP desempeñar un papel distinto al del resto del sistema. El énfasis puesto en la formación práctica que caracterizó a estas escuelas les permitió hacer un aporte significativo en la formación de obreros calificados en un oficio, mientras que las escuelas industriales tendían más bien a la formación del técnico. Este énfasis es particularmente significativo si se piensa que la estructura del sistema productivo para el cual se preparaba este personal era una estructura basada en tecnología de escasa complejidad y que respondía, desde el punto de vista de la organización del trabajo, a las características del modelo de la manufactura.

La confirmación cuantitativa de esta tendencia de la CNOAP a producir personal de categorías medias de calificación puede percibirse a través de los datos del Cuadro 8, donde se discriminan los egresados por tipo de cursos recibidos. El volumen de egresados de cursos correspondientes al ciclo básico (tres años o

14. Véase WIÑAR, David, *Poder político y educación. El peronismo y la CNAOP*, Buenos Aires, Instituto Di Tella, 1967.

menos de estudio) es notoriamente superior al del curso técnico-superior y, a su vez, respondía a una numerosa variedad de especialidades.

Pero el cuadro muestra también que a partir de 1952 se produjo un vuelco importante en esta tendencia, lo que debe vincularse con modificaciones en los objetivos y en las actividades de la CNAOP que condujeron, finalmente, a su fusión dentro de las características propias del sistema educativo tradicional.

**Cuadro 8. Egresados de establecimientos de la CNAOP por tipo de cursos (1950-1957)**

| | 1950 | 1951 | 1952 | 1953 | 1954 | 1955 | 1957 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Aprendizaje | 1.097 | 1.690 | 1.731 | 1.707 | 1.780 | 2.300 | 1.574 |
| Capacitación obrera | 981 | 1.224 | 1.117 | 1.098 | 1.342 | 1.750 | 1.358 |
| TOTAL | 2.078 (98%) | 2.914 (98%) | 2.848 (82%) | 2.805 (82%) | 3.122 (80%) | 4.050 (81%) | 2.932 (76%) |
| Ciclo técnico | 38 (2%) | 55 (2%) | 620 (18%) | 603 (18%) | 772 (20%) | 955 (19%) | 914 (24%) |
| TOTAL | 2.116 | 2.969 | 3.468 | 3.408 | 3.894 | 5.005 | 3.846 |

Fuente: WEINBERG, Pedro D., *La enseñanza técnica industrial en la Argentina. 1936-1965*, Buenos Aires, Instituto Di Tella, 1967.

En síntesis, pues, la evolución de esta modalidad de enseñanza técnica puede dividirse en dos grandes etapas. La primera abarcaría desde su creación hasta aproximadamente 1950, y durante la misma se puso el énfasis en la articulación de los estudios con el trabajo, en la formación de operarios medios con estudios terminales de corta duración y, desde el punto de vista organizativo, se desenvolvió en un ámbito diferente al del Ministerio de Educación. Durante la segunda etapa, estos rasgos comienzan a diluirse, y se produce una aproximación cada vez más intensa entre ambas formas de enseñanza técnica. En realidad, las formas nuevas incorporadas por la CNAOP se van aproximando a las tradicionales: hay un incremento en los estudios de larga duración, las autoridades se unifican, los planes de estudio prácticamente se superponen y, por fin, después de 1955 ambas modalidades se funden.

Varias son las razones que podrían explicar este fenómeno, y no parece ser este el lugar adecuado para un análisis histórico detallado. Pero, de todas maneras, parecería que los factores que actuaron en la determinación de este comportamiento se refieren tanto a la estructura tecnológica de la industria local como a ciertas concepciones y percepciones sociales hacia el sistema educativo y sus funciones. Con respecto a lo primero, ya se ha señalado que en estructuras

productivas de tecnología poco compleja y de organización manufacturera del trabajo, el aprendizaje del oficio a través de la práctica misma en el proceso productivo compite exitosamente con las formas de capacitación a través de la educación formal. Por otra parte, ese cambio en la orientación de los estudios técnicos coincidió con el agotamiento del proceso de sustitución «fácil» de importaciones y la introducción progresiva de cambios tecnológicos que, entre otras consecuencias, determinaron la aparición de necesidades en materia de calificaciones muy diferentes a las derivadas de la manufactura. En términos de organización del trabajo, el paso de la manufactura a la mecanización y a la automatización produce la mengua de la importancia cuantitativa de los obreros que dominan un oficio (los que se concentran en las tareas de mantenimiento) y el crecimiento de la categoría de obreros especializados (que a condición de haber recibido una educación básica requieren escasa capacitación formal) y de técnicos y profesionales (que en cambio requieren calificaciones formales de larga duración).

En cuanto a lo segundo, esto es, las concepciones sobre el sistema educativo, puede señalarse que ningún grupo social en ascenso admite modalidades educativas que por su carácter terminal no habiliten para estudios posteriores. La presión para que esas vías se continúen hasta los niveles más altos suele ser intensa y, en este caso, se concentraron tanto a través de la creación de una instancia específica de tipo terciario (la Universidad Obrera Nacional, hoy Universidad Tecnológica Nacional) destinada a permitir el pasaje de los egresados a los establecimientos de la CNAOP al nivel universitario, como por la progresiva pérdida de las características originales del proyecto.

## EDUCACIÓN Y POLÍTICA

Hasta aquí nuestro análisis se movió fundamentalmente dentro de los marcos determinados por el desarrollo de las fuerzas productivas y por sus repercusiones en el desarrollo del sistema educativo. Sin embargo, y sin pretender con ello agotar todas las dimensiones de análisis posibles, es preciso hacer algunas referencias a las determinaciones provenientes del resto de las instancias de la estructura social, que, en este período, asume rasgos particularmente complejos.

Lo primero que se destaca en un análisis de este tipo es que la crisis económica mundial del año 1930 fue acompañada por una no menos profunda crisis ideológica. Esta crisis fue, básicamente, la del liberalismo en todas sus facetas y, si bien su alcance fue mundial, las características que adquirió en los países dependientes fueron realmente peculiares.

Como se sabe, la vigencia del liberalismo en América Latina siempre fue un hecho aparentemente contradictorio. Su imposición estuvo a cargo de los sectores de la burguesía agroexportadora que –por la vinculación que mantenían con el mercado mundial– requerían una legislación que garantizase la libre circulación de mercancías. Pero en el plano interno, la necesidad de asegurar el orden y la imposición plena del modelo agroexportador explican la apelación a prácticas autoritarias de dominación social, que estaban lejos de las formas que al respecto predicaba el liberalismo y que se aplicaban en las sociedades capitalistas autónomas.

Sin embargo, el particular desarrollo del modelo agroexportador permitió el surgimiento de capas medias urbanas numéricamente significativas que se convirtieron en los portadores sociales más consecuentes del liberalismo y que, en función de esta presencia política e ideológica, cuestionaron las formas de aplicación interna del liberalismo instrumentadas por la burguesía agroexportadora consiguiendo –en países como la Argentina, por ejemplo– ampliar el margen de juego político y tener acceso al poder.

Por ello, al sobrevenir la crisis del capitalismo mundial, la burguesía agroexportadora no pudo seguir asumiendo el liberalismo ni siquiera con las limitaciones con que lo había hecho hasta entonces. En primer lugar, porque las exigencias externas en cuanto a la necesidad de una legislación no proteccionista se atenuaron notoriamente y, en segundo lugar, porque las condiciones de la crisis obligaban a reducir al máximo las posibilidades de libre juego político.

El golpe del 6 de septiembre, la proscripción del radicalismo como fuerza más representativa de las capas medias y el aumento de las formas de control social fueron, en este sentido, los indicadores más elocuentes de esa nueva modalidad de dominación, racionalizada intelectualmente a través de las posturas elaboradas por el antiliberalismo europeo.

Los sectores intelectuales vinculados al antiliberalismo se convirtieron, en estos primeros momentos de la crisis, en los voceros más representativos de estas modalidades de dominación social y lograron hegemonizar el control formal de algunos aparatos ideológicos (la educación, principalmente). En este sentido, lo que caracteriza a esta fase del período que estamos analizando es que la burguesía agraria se coloca enfrentando abiertamente no solo a la clase obrera sino a las capas medias en su conjunto, lo cual –desde el ámbito del sistema educativo– es un hecho capital. La tónica de esos años consistió en intentar eliminar los rasgos más característicos del sistema educativo que, como se sabe, había estado al servicio pleno del ascenso pequeño burgués. La cesantía de maestros, empleados, funcionarios, etc., vinculados al radicalismo, la intervención a las universidades y la represión al movimiento estudiantil, los intentos de modificación del carácter de la escuela primaria anunciados por Juan B. Terán desde la presidencia del Consejo Nacional de Educación y el freno a la expansión del sistema educativo son ejemplos ilustrativos de todo esto.

Pero el proceso, como vimos, no se mantuvo estático. Esta posición recesiva no pudo ser mantenida indefinidamente dado que implicaba una serie de consecuencias que la burguesía agraria no estaba en condiciones de asumir: conflictos con el resto de las fracciones de la clase dominante, conflictos con los centros de poder a los cuales esta burguesía estaba asociada (y que en el plano internacional se enfrentaba abiertamente con las opciones antiliberales surgidas dentro de la sociedad capitalista: el fascismo y el nazismo) y conflictos con los sectores políticos que habían asumido tradicionalmente la representación de la oligarquía y que ideológicamente permanecían adheridos al liberalismo. De ahí que la oligarquía optara por asumir –o, si se quiere, reasumir– el liberalismo, pero vaciándolo de contenido.

En este nuevo esquema, los partidos políticos y las elecciones volverían a tener vigencia, pero la práctica del «fraude patriótico» aseguraba que los

resultados de esa vigencia no alteraran el esquema de poder establecido.[15] Pero además, este esquema permitió a la oligarquía rearticular sus relaciones con las capas medias.

A medida que la situación internacional se polarizaba y que internamente el auge industrial –ante la perspectiva de la finalización de la guerra– radicalizaba el enfrentamiento con la clase obrera y con los sectores de la burguesía industrial vinculados al capital nacional, la oligarquía tuvo que apelar a fortalecer esta alianza con las capas medias ya que le resultaba indispensable tener una masa de maniobra disponible para ser movilizada frente a los nuevos sectores en ascenso. Esta situación fue determinando poco a poco el desplazamiento de los intelectuales de la derecha antiliberal que, a su vez, respondieron aliándose a las nuevas fuerzas que aparecían en la arena política.

Esta recomposición de las alianzas de clase y de sus correlatos ideológicos está en la base del surgimiento del peronismo y escapa a los límites de este estudio realizar su análisis. Pero permite, al menos, vislumbrar descriptivamente las razones por las cuales el peronismo aparecerá como ideológicamente tradicional y la alianza hegemonizada por la oligarquía, al contrario, revestida como ideológicamente «progresista».

## BIBLIOGRAFÍA


Castellani, Leonardo

1973 *Canciones de Militis, 6 ensayos y 3 cartas*, Buenos Aires, Dictio.

CFI (Consejo Federal de Inversiones)

1965 *La enseñanza primaria en Argentina*, Buenos Aires, CFI.

Genta, Jordán B.

1945 *Acerca de la libertad de enseñar y de la enseñanza de la libertad*, Buenos Aires, Amilcar Sapere.

Graciarena, Jorge

1971 «Desarrollo, educación y ocupaciones técnicas», en *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 6, Buenos Aires.

Marsal, Juan F.

1972 «La ideología de la derecha», en ÍD (comp.), *Argentina conflictiva*, Buenos Aires, Paidós, pp. 115-135.


15. Como dato ilustrativo de cómo, a pesar de haber reasumido el liberalismo, los sectores dominantes estaban inclinados a interpretar las prácticas liberales de manera muy limitada, puede verse el tono del discurso de Agustín P. Justo al Congreso de la Nación inaugurando el período de sesiones legislativas del año 1937. Allí sostuvo sus dudas acerca de las ventajas del sufragio universal («[…] voces autorizadas han expresado a menudo sus dudas sobre las ventajas de la extensión ilimitada del derecho del sufragio») y preguntaba algunas posibles soluciones («El P.E. considera que la imperfección de nuestros hábitos políticos exige por ahora privar al empleado público del derecho del sufragio»). *Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores*, año 1937, pp. 7 y ss.

Marsal, Juan F. y Arent, Margery

1969 «La derecha intelectual argentina. Análisis de la ideología y acción política de un grupo de intelectuales», en *Revista Latinoamericana de Sociología*, vol. V, nº 3, noviembre, Buenos Aires, Instituto Di Tella.

Meinvielle, Julio

1974 *Concepción católica de la política*, Buenos Aires, Dictio.

Peralta Ramos, Mónica

1972 *Etapas de acumulación y alianza de clases en Argentina (1930-1970)*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Tedesco, Juan Carlos

1970 *Educación y sociedad en Argentina (1880-1900),* Buenos Aires, Pannedille.

Weinberg, Pedro D.

1967 *La enseñanza técnica industrial en la Argentina. 1936-1965*, Buenos Aires, Instituto Di Tella.

Wiñar, David

1967 *Poder político y educación. El peronismo y la CNAOP*, Buenos Aires, Instituto Di Tella.

## Series documentales

*Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores*, año 1937.

*El Monitor de la Educación Común*, año LIII, nº 739, julio de 1934.

*El Monitor de la Educación Común*, año LVII, nº 779, noviembre de 1937.

*Memoria del Consejo Nacional de Educación*, año 1936.

*Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*, año 1942, t. I.

*Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*, año 1943, t. I.

## COLECCIÓN IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

### ÚLTIMOS TÍTULOS

**Aníbal Ponce**
Educación y lucha de clases y otros escritos
*Presentación de Nicolás Arata y Pablo Gentili*

**Joaquín V. González**
La tradición nacional
*Presentación de Darío Pulfer*

**Ernesto Nelson**
Plan de reformas a la enseñanza secundaria y otros escritos
*Presentación de Rafael Gagliano*

**Emilio Alonso Criado**
Del aula
*Aporte a la enseñanza de la literatura*
*Presentación de Gustavo Bombini*

**Arturo Jauretche**
La colonización pedagógica
*Presentación de Darío Pulfer*

### SERIE MATERIALES PARA EL ESTUDIO DE LA REALIDAD EDUCATIVA ARGENTINA

**Cecilia Braslavsky**
La discriminación educativa en Argentina

### SERIE ABORDAJES

**Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara (editores científicos)**
Palabras claves en la historia de la educación argentina

### SERIE APORTES A LA HISTORIA EDUCACIONAL

**Oscar Daniel Duarte**
El Estado y la educación
*Economía y política en los orígenes del sistema educativo argentino*

u: unipe EDITORIAL UNIVERSITARIA | ideas en la educación argentina

Inscripta en la colección *Ideas en la educación argentina*, la serie *Materiales para el estudio de la realidad educativa argentina* reedita obras de los últimos cincuenta años que tienen como característica común su aporte al conocimiento del sistema educativo nacional. Unas innovaron en las problemáticas y categorizaciones propuestas. Otras contribuyeron con matrices interpretativas que tuvieron largas repercusiones en el estudio de la educación de nuestro país. Algunas de ellas pasaron a ser consideradas «clásicas» o citas obligadas en los programas de estudio de la historia de la educación o en los espacios de aproximación crítica a la realidad educacional.

DARÍO PULFER
DIRECTOR DE LA COLECCIÓN
IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

UNIPE: Editorial universitaria presenta esta edición homenaje de *Educación y sociedad en la Argentina* de Juan Carlos Tedesco, al cumplirse cincuenta años de su primera publicación. La obra que aquí se reedita, pionera en los estudios de historia de la educación enmarcados en una perspectiva de diálogo con las ciencias sociales, está engrosada por materiales que fueron agregados en sucesivas ediciones de la obra hasta llegar a la actual, en la que se trasciende temporalmente al primer peronismo. Como valor adicional, se incluye un significativo número de prólogos que dan cuenta desde lo testimonial y lo analítico de diversas facetas de la figura de Tedesco así como de ejes, polémicas y aportes contenidos en la obra. La polifonía de voces brinda claves de lectura para una aproximación crítica al texto fuente, más allá del trato de «clásico» que se le otorga. Así, UNIPE: Editorial universitaria pone a disposición de manera abierta un material imprescindible para quienes se desenvuelven en el sector educativo o se están preparando para ello.

ISBN 978-987-3805-54-7

